

ESI- JA ALKUOPETUKSEN OPPETTAJAN OPPAAT FONOLOGISEN TIETOISUUDEN KEHITTÄJINÄ

Analyysi Pikkumetsän esiopetuksen ja aapisen harjoituksista

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Pro gradu -tutkielma
Varhaiskasvatus
Joulukuu 2012
Kaisa Knuuttila

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden yksikkö

KNUUTTILA, KAISA; Esi- ja alkuopetuksen opettajan oppaat fonologisen tietoisuuden kehittäjinä. Analyysi Pikkumetsän esiopetuksen ja aapisen harjoituksista.

Pro gradu- tutkielma, 83s., 2 liitettä.

Kasvatustiede

Joulukuu 2012

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa tarkastellaan yhden kirjasarjan esi- ja alkuopetuksen opettajan oppaiden fonologisen tietoisuuden harjoituksia niin sisällöllisesti kuin määrällisesti. Tutkittavia teoksia oli yhteensä neljä. Tutkimuksen tehtävänä on kartoittaa sitä, millaisia fonologisen tietoisuuden harjoituksia opettajan oppaat sisältävät ja ovatko ne yhteneväisiä opetussuunnitelmien perusteiden asettamien sisältö- ja tavoitenormien kanssa. Tässä tutkimuksessa fonologisella tietoisuudella tarkoitetaan tietoisuutta äänteistä.

Tutkimusmenetelmänä on käytetty kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimustraditiota yhdistävää sisällönanalyysia, jonka avulla aineisto on tiivistetty ja järjestetty luokkiin kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Tutkimus on toteutettu luokittelemalla fonologisen tietoisuuden harjoitukset niitä kuvaaviin luokkiin aineistolähtöisesti. Harjoitukset muodostavat kolme päätyyppiä, jotka ovat fonologinen herkistyminen, sanan yksiköiden havaitseminen ja sanan yksiköiden käsitteleminen. Tämän lisäksi harjoitukset voitiin luokitella harjoituksen alatyypin ja harjoiteltavan taidon eli harjoitustyyppin mukaan. Luokittelun perusteella on kartoitettu harjoitusten sisältöä, määrää, vaikeustasoa sekä esiintymistiheyttä.

Tutkittavissa teoksissa fonologisen tietoisuuden harjoituksia oli noin 30 % kaikista kielellisen tietoisuuden harjoituksista. Tutkimuksen tuloksien perusteella voidaan todeta, että tutkittavien opettajan oppaiden harjoitukset tukevat lapsen fonologisen tietoisuuden kehittymistä monipuolisesti. Esiopetuksen harjoitukset etenivät vaikeustason mukaan, mutta vastaavasti alkuopetuksen fonologisen tietoisuuden harjoituksien ratkaisemiseen lapselta vaadittiin kehittyntä ymmärrystä fonologisista prosesseista jo heti syyslukukauden alussa. Opetussuunnitelmatasolla fonologista tietoisuutta ei mainita, vaikka oppimateriaaleissa fonologisella tietoisuudella on merkittävä rooli. Johtopäätöksenä voidaan esittää, että opetussuunnitelman rinnalle tulisi nostaa yksityiskohtainen kielellisen tietoisuuden kehittämisen suunnitelma. Tutkittavien teoksien fonologisen tietoisuuden harjoitukset antavat opettajille välineitä oppilaiden lukivalmiuksien kehittämiseen ja harjaannuttamiseen niin esi- kuin alkuopetuksen kontekstissa. Tutkimuksen tuloksia tarkastellessa tulee kuitenkin huomioida opettajan oppaan luonne vaihtoehtoja antavana ja opettajan persoonan vaikutus harjoituksia valittaessa. Tutkimuksen tuloksien voidaan nähdä antavan välineitä oppimateriaalien kehittämisessä ja valinnassa.

Avainsanat: fonologinen tietoisuus, esi- ja alkuopetus, opetussuunnitelma ja opettajan opas

Sisältö

1	Johdanto.....	4
2	Tutkimuksen kontekstina esi- ja alkuopetus	6
2.1	Esi- ja alkuopetus käsitteinä	6
2.2	Oppimateriaalit esi- ja alkuopetuksessa	9
3	Opetussuunnitelmat esi- ja alkuopetuksen toiminnan suunnannäyttäjinä	11
3.1	Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman perusteet	11
3.2	Aktiivinen ja yksilöllinen lapsi esi- ja alkuopetuksessa	15
4	Kielellinen tietoisuus polkuna puheesta kirjoitettuun kieleen.....	17
4.1	Kielellisen tietoisuuden määrittely	17
4.2	Fonologinen tietoisuus kielellisen tietoisuuden osa-alueena.....	19
4.3	Näkökulmia lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen	22
5	Tutkimuksen toteutus	29
5.1	Tutkimustehtävä	30
5.2	Sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä.....	31
5.3	Tutkimuksen aineisto.....	33
5.4	Aineiston jäsentäminen ja luokittelu	34
5.5	Tutkimuksen luotettavuus.....	36
6	Tulokset.....	38
6.1	Tutkittavien harjoitusten ominaispiirteet ja määrät	39
6.2	Esi- ja alkuopetuksen harjoitukset opetussuunnitelmien ilmentäjinä	49
6.3	Yhteenvedoa tutkimustuloksista.....	63
7	Pohdinta	67
7.1	Fonologisen tietoisuuden harjoitusten olennaiset kohdat.....	68
7.2	Lopuksi	73
	Lähteet.....	76
	Liitteet	84

1 Johdanto

Lapsen varhaisilla vuosilla on tärkeä merkitys lapsen kasvussa, kehityksessä ja oppimisessa. Tällöin luodaan perusta sille, millä tavoin lapsi suhtautuu oppimiseen ja minkälaiset valmiudet hänellä on oppia. Myös luku- ja kirjoitustaidon perusta rakentuu lapsen kielen kehityksen varhaisina vuosina. Lapsi oppii vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja kirjallisen ympäristön kanssa ymmärtämään kirjoitusjärjestelmän periaatteita ja kirjain-äännevastaavuuksia. Kieli onkin keskeinen kommunikaation ja ajattelun väline. (Julkunen 1993, 15; Korkeamäki 2002, 83.)

Alle kouluikäinen lapsi ei juuri pohdi kielen muotoa, vaan lähinnä sen merkityksiä. Jossakin vaiheessa lapsi tunnistaa kielen säännönmukaisuuksia ja koodimaisen luonteen ja alkaa leikitellä kielellä esimerkiksi loruilemalla ja riimittelemällä. Lapsi on oivaltanut sanojen kielellisen muodon ja rakentumisen. Tällainen tietoisuus on lukemaan ja kirjoittamisen oppimisen perusta. Kun lapsi kiinnittää huomiota kielen muotoon, voidaan havainnoida kielen äännerakenteita eli fonologiaa. (Fagerholm 2001, 67–68; Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002; Korkeamäki 2002, 83–84; Gustafsson, Pennala & Leiwo 2005.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia yhden oppikirjakustantajan esiopetuksen ja ensimmäisen luokan opettajan oppaita fonologisen tietoisuuden näkökulmasta. Tavoitteena on selvittää millaisia fonologisen tietoisuuden harjoituksia esi- ja alkuopetusmateriaaleissa käytetään. Tutkimuksessa kartoitetaan opettajan oppaissa olevien fonologisen tietoisuuden harjoitusten sisältöä ja määrää laadullisen sisällönanalyysin avulla. Tämän lisäksi tuon esille, miten esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010, 2004) määritellyt tavoitteet ja sisällöt tulevat esille opettajan oppaiden fonologisen tietoisuuden harjoituksissa.

Tutkimuksen lähtökohtana on oletus siitä, että opettajan opas toimii esi- ja alkuopetuksen toiminnan suunnannäyttäjänä, jolloin sen sisällön lähempi tarkastelu on tarkoituksenmukaista. Päätös lakisääteisen esiopetuksen aloittamisesta vuonna 2001 innosti monet tutkijat laatimaan esi- ja alkuopetuksen toteuttamiseen ja kehittämiseen tarkoitettuja oppimateriaaleja. (Brotherus ym. 2002, 18–19.) Nämä oppimateriaalit pitävät sisällään tavoite- ja sisältönormeja, joita kirjantekijät pitävät tärkeinä. Näin ollen oppimateriaalit eivät välttämättä etene opetussuunnitelmien

asettamien tavoitteiden ja sisältöjen mukaisesti. Oppimateriaalien käyttö on myös lisääntynyt huomattavasti esi- ja alkuopetuksessa, jolloin monet 5-7 -vuotiaat lapset ovat jo varhaisessa vaiheessa tekemisissä tehtäväkirjojen kanssa.

Yksi esiopetuksen ja alkuopetuksen tehtävistä on luki- ja oppimisvaikeuksien syntymisen ennalta ehkäiseminen. Suomen peruskoulun oppilaista 11,4 prosenttia sai tehostettua tai erityistä tukea syksyllä 2011 (Suomen virallinen tilasto, 2012). Näiden riskilasten tunnistaminen varhaisessa vaiheessa on tärkeää, koska fonologisen tietoisuuden systemaattinen harjaannuttaminen ehkäisee lukivaikeuksien syntymistä. Tutkimusten mukaan suomalaislapsilla on 5-6 -vuoden iässä fonologisessa tietoisuudessa niin sanottu nopean kehityksen vaihe, jolloin sen suunniteltu ja tavoitteellinen harjaannuttaminen on perusteltua. (Torgesen, Alexander, Wagner ym. 2001; Silvén, Poskiparta, Niemi & Voeten 2007; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2010; Ketonen, 2010.)

Tutkimuksen kohteena ovat yhden oppikirjakustantajan ensimmäisen luokan aapisen opettajan oppaan ensimmäinen osa ja oppilaan harjoitusvihko sekä esiopetuksen opettajan oppaat. Nämä opettajan oppaat ovat Pikkumetsän esiopetus ja aapinen (Sanoma Pro Oy). Tutkimuksessa tarkastellaan opettajan oppaita, jotta saataisiin mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva siitä, millaisia välineitä yksi kirjasarja tarjoaa esi- ja alkuopetuksen fonologisen tietoisuuden harjaannuttamiseen. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys määrittelee esi- ja alkuopetuksen, kielellisen tietoisuuden, mutta erityisesti fonologisen tietoisuuden ja lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen. Viitekehykseen kuuluu myös opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien tarkastelua. Kielellisen tietoisuuden osa-alueiden monipuolinen kehittyminen voidaan nähdä olevan lukutaidon edellytys, mutta tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat ainoastaan fonologisen tietoisuuden harjoitukset. Aikaisempien tutkimusten mukaan fonologisen tietoisuuden harjoituksia on esiopetuksen harjoitusvihoissa eniten ja fonologisen tietoisuuden harjaannuttaminen on yhteydessä lukemaan oppimiseen (ks. mm. Mäkinen 2002; Myöhänen, 2011).

2 Tutkimuksen kontekstina esi- ja alkuopetus

Esi- ja alkuopetus ovat lapsen elämässä peräkkäisiä kehityksen ja kasvun kausia, jotka ovat tärkeässä osassa lapsen lähitulevaisuuden ja elinikäisen oppimisen ketjua. Lapsi muodostaa esiopetuksen ja ensimmäisten kouluvuosien aikana asenteita myöhempää koulunkäyntiä kohtaan. Tuolloin lapsi rakentaa kokemuksiensa kautta käsityksen itsestään oppijana ja ryhmän jäsenenä. (Ojala 1993, 93.) Tutkimukseni kohteena ovat esi- ja alkuopetuksen opettajan oppaat. Seuraavaksi tulen tarkastelemaan lyhyesti esi- ja alkuopetuksen käsitteitä sekä yleisellä tasolla oppimateriaalin roolia opetuksen toteuttamisen välineenä.

2.1 Esi- ja alkuopetus käsitteinä

Suomessa lapsen oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, jona lapsi täyttää seitsemän vuotta. Sitä ennen lapsella on kuitenkin oikeus osallistua esiopetukseen (Lummenlahti 1995, 13). Suomessa esiopetusta on järjestetty jo 1960 -luvun loppupuolelta alkaen, mutta tästä huolimatta kuntien velvollisuus järjestää esiopetusta kirjattiin vasta vuonna 1996 päivähoitolakiin. Vaikka kunnille esiopetuksen järjestäminen on pakollista, siihen osallistuminen on vapaaehtoista. Valtioneuvoston selonteon mukaan Suomessa esiopetukseen osallistuu noin 96 prosenttia esiopetusikäisistä lapsista. (Tiihonen 1994, 23; Brotherus ym. 2002, 18; Opetusministeriö 2004.)

Päivähoitolaki velvoittaa kuntia järjestämään esiopetusta kaikille lapsille oppivelvollisuutta edeltävän vuonna. Kunta saa itse valita järjestääkö se sen koulun vai päivähoidon tiloissa. Usein esiopetus on järjestetty muun varhaiskasvatuksen yhteydessä ja sille on ominaista niin sanottu educare-malli. Päivähoito sekä kasvattaa (education) että tarjoaa hoitopaikan lapselle (care). (Brotherus ym. 2002, 27; Hujala 2002, 8-9.) Jokaisella 6-vuotiaalla lapsella on oikeus saada maksutonta esiopetusta 700 tuntia vuodessa ja korkeintaan 5 tuntia päivässä.

Esiopetuksen tavoitteita ja sisältöjä määrittelevät Perusopetuslaki (1998 § 2) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2010). Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Esiopetuksessa tuetaan ja seurataan fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista kehitystä sekä ennalta ehkäistään mahdollisesti ilmeneviä oppimisenvaikeuksia. Tärkeää on vahvistaa lapsen tervettä itsetuntoa

myönteisten oppimiskokemusten avulla sekä tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2010).

Esiopetusta määritellään monella, jopa toisistaan poikkeavilla tavoilla, koska se on sidoksissa eri instituutioihin ja nämä vaikuttavat osaltaan siihen millaiseksi esiopetus muodostuu. Loppujen lopuksi se mitä esiopetuksella ymmärretään ja millainen tehtävä esiopetuksella nähdään olevan, vaikuttaa sen määrittelyyn. Päiväkodissa toteutettu esiopetus yhdistyy arjen toimintaan korostaen lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Koulun puolella toteutetussa esiopetuksessa huomio kiinnittyy kouluvalmiuksien vahvistamiseen. Esiopetus toimii päivähoidon ja koulun välimaastossa yhdyssiteenä, jonka merkitys näkyy erityisesti varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välillä. (Niikko, 2001, 26; Brotherus 2004, 6.) Myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) todetaan, että varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus ja perusopetus muodostavat johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. Esiopetusta järjestäessä tulee ottaa huomioon toisaalta varhaiskasvatuksen ja toisaalta perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt.

Esiopetuksen yhteinen käsitteen määrittely ei ole vielä vakiintunut, mutta useimmiten esiopetus ymmärretään kuusivuotiaisiin lapsiin kohdistuvana toimintana. Lasten ikä ja esiopetuksen sisältö nähdään keskeisiksi erottaviksi tekijöiksi esiopetuksen määrittelyssä. *Laajimmillaan* esiopetuksen voidaan nähdä koskevan kaikkia alle kouluikäisiä lapsia. Tällöin esiopetus olisi osa päivähoidollista kasvatus- ja opetustoimintaa. Hakkarainen (2002a, 8) puolustaa laajaa näkemystä, koska monet oppimista edellyttävät muutokset tapahtuvat varhaislapsuudessa ennen koulun aloitusta edeltävää vuotta. Myös Hujala, Parrila, Puroila ja Nivala (2007) määrittävät esiopetuksen sellaiseksi pedagogiseksi käsitteeksi, joka tarkoittaa varhaislapsuuden kasvun ja oppimisen tietoista ja tavoitteellista tukemista koko lapsen varhaislapsuuden ajan oppivelvollisuuskoulun alkamiseen asti. Lisäksi Niikko (2001) toteaa, että iäkkäät ja kauan työssä olleet lastentarhanopettajat määrittelivät esiopetuksen laajasti, jolloin se nähtiin koskevan kaikkia alle kouluikäisiä lapsia. He kokivat, että järjestäessä mahdollisimman monipuolista ja kokonaisvaltaista toimintaa, lapset oppivat parhaiten kyselemällä, tutkimalla ja osallistumalla. *Keskilaajan* näkökulman mukaan esiopetus nähdään 3-6-vuotiaisiin lapsiin kohdistuvana toimintana. Tässäkin näkemyksessä esiopetusta on pidetty varhaiskasvatukseen kuuluvana alueena, joka sisällöllisesti on monitahoinen. *Suppeimmillaan* esiopetus nähdään vain vuotta

ennen oppivelvollisuutta tapahtuvana suunnitelmallisena ja tavoitteellisena opetus- ja kasvatustoimintana. (Ojala 1993, 10–12; Brotherus ym. 2002, 28–29; Brotherus 2004, 4-5.) Tässä tutkimuksessa esiopetuskäsitteellä tarkoitetaan vuotta ennen oppivelvollisuutta tapahtuvaa suunnitelmallista toimintaa, jonka keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen suotuista kasvua ja kehitystä.

Alkuopetuksesta puhuttaessa tarkoitetaan peruskoulun ensimmäisellä ja toisella luokalla tapahtuvaa kasvatusta ja opetusta. Alkuopetuksen katsotaan kuuluvan yhdessä esiopetuksen kanssa alkukasvatuksen kokonaisuuteen. (Brotherus ym. 2002, 164–166.) Jokaisen lapsen elämässä alkuopetus on tärkeä vaihe, koska hän siirtyy varhaiskasvatuksesta oppivelvollisuuden piiriin. Ensiluokkalainen oppilas on täynnä jännitystä ja intoa ensimmäisinä koulupäivinä, jonka takia on ensiarvoisen tärkeää luoda kahdesta ensimmäisestä kouluvuodesta motivoivia ja tarkoituksenmukaisia, jotta ne kantavat hedelmää myös tulevinä kouluvuosina. Juuri näinä kahtena ensimmäisenä vuotena oppilaat muodostavat asenteita niin oppimista kuin koulua kohtaan.

Alkuopetuksen keskeisenä koulutuspoliittisena tehtävänä nähdään perustietojen ja -taitojen ja oppimaan oppimisen taitojen edistäminen. Karkeasti voidaan sanoa, että alkuopetuksen päämääränä on valmistaa lapsi koululaiseksi. Alkuopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä korostuu kotikasvatuksen tukeminen, jolloin yhteistyössä vanhempien kanssa edistetään lapsen tervettä kasvua ja kehitystä sekä tuetaan myös vanhemmuutta. (Brotherus 2002, 36–37.)

Alkuopetuksen toimintaa ohjaavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) asettamat tavoite- ja sisältönormit. Siinä alkuopetuksen toiminnan lähtökohdiksi nähdään lapsen yksilöllisyys, aktiivinen oppiminen ja ryhmän jäsenenä kasvaminen. Oppiminen tapahtuu aktiivisessa ja tavoitteellisessa toiminnassa, jossa mahdollistetaan ikäkauteen ominaiset työtavat, kuten luova toiminta, elämykset ja leikki. Opetuksen lähtökohtana ovat lapsen aikaisemmat kokemukset ja näkemykset, joiden avulla lapsi rakentaa tieto- ja käsitevarastoaan. Alkuopetus osana perusopetusta antaa mahdollisuuden monipuoliseen oppimiseen, kasvuun ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta lapsi voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14–19.)

Äidinkieli on oppiaineena erityisasemassa, koska se on oppimisen kohde, opetuksen väline sekä opetuksen perusta. Koko koulujärjestelmä ja laajimmillaan koko yhteiskunta perustuu lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle. Alkuopetuksen rooli lukemaan ja kirjoittamaan opettamisessa onkin merkittävä. Siellä luodaan perusta kaikelle muulle kouluoppimiselle. Lasten taidot ovat kovin erilaiset opetuksen alkuvaiheessa. Osa lapsista vasta opettelee lukemaan ja kirjoittamaan, kun taas toiset lapset ovat jo hyvin pitkällä omassa oppimisessaan. Ensimmäisten kouluvuosien tärkeimpiä tavoitteita ovat peruslukutaidon ja kirjoitustaidon oppiminen. Alkuopetuksessa lapsille täytyy antaa tilaa ja aikaa kehittyä. Opettajan tehtävänä on varmistaa oppimisympäristön monipuolisuus, avoimuus ja turvallisuus, jotta kukin lapsi saa kehittyä toisten seurassa ja opettajan ohjauksessa. (Korkeamäki 2002, 83–84.) Varhaiskasvatuksessa lapsi kehittyy usein alkavaksi lukijaksi, mutta alkuopetuksen tehtävänä on huolehtia siitä, että lapsi oppii mekaaniseen lukemiseen liittyvän koodisysteemin ja käsitteet (äänen, kirjain, tavu, sana). Lasten tiedot ja taidot eroavat toisistaan eniten ensimmäisen luokan syksyllä, jolloin eriyttäminen on tärkeää motivaation säilyttämiseksi ja lukemisen kehittymiseksi. (Korkeamäki 2002, 75–79.)

2.2 Oppimateriaalit esi- ja alkuopetuksessa

Suomalaista perusopetusta on luonnehdittu oppikirjakeskeiseksi ja tämä kehityssuunta on saavuttamassa myös esiopetusta. Oppikirja ja muut opetuksessa käytettävät materiaalit vaikuttavat merkittävästi siihen miten opetettavan oppiaineen sisällöt ja tavoitteet avautuvat sekä oppilaalle että opettajalle. Oppikirjat ja niihin liittyvät opettajan oppaat ovat opetuksen tärkeitä työvälineitä. Ne ohjaavat sekä opettajan työtä että oppilaan ajattelua. (Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila 1999, 437–438; Uusikylä & Atjonen 2005.) Hujala ym. (2007, 180–181) muistuttaa, että esi- ja alkuopetuksen kontekstissa lapsi oppii kaikkialla ja opetuksen päähuomion tulisi olla lapsen omaehtoisen oppimisprosessin tukemisessa. Esi- ja alkuopetuksessa lapsen oppimisen ei tulisi olla sidottua opetustuokioihin, joiden pääpaino on harjoitusvihkojen ja – tehtävien tekemisessä. (Mt. 2007, 180–181.)

Oppikirja on yleisimmin käytetty oppimateriaali kaikessa formaalissa opetuksessa ja tärkeä osatekijä siinä vuorovaikutuksessa, joka syntyy oppilaan ja opettajan välille oppitunnista toiseen. Oppikirja ei ole neutraali, vaan se on yksi koulussa vallitsevan pedagogisen ajattelun esille tuoja.

Sen tärkeimpänä tehtävänä on välittää tietoa, ja olla oppilaan oppimisväline. Tekstit, kuvat ja tehtävät ohjaavat siihen miten asiat oletetaan omaksuvan. Oppimateriaalit kohdistetaan aina jollekin ikäkaudelle sopiviksi, ja niiden tulisi motivoida oppilaita sekä tarjota haasteita monenlaisille oppijoille. Oppikirja kertoo lukijalleen sen, mitä pidetään tärkeänä oppia. Näin ollen oppikirjan tulisi aina olla kiinni vallitsevassa oppimisen ja opettamisen traditiossa. (Mikkilä-Erdmann ym. 1999, 437–438.)

Oppikirjan voidaan olettaa ohjaavan ja kontrolloivan opettamistapahtumaa monellakin tavalla. Ohjaava vaikutus voi olla opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisen tai opetuksen yleisen laadun näkökulmasta heikko tai vahva, positiivinen tai negatiivinen. (Mikkilä-Erdmann ym. 1999, 438.) Esimerkiksi Hakkaraisen (2002b, 351) mukaan oppimateriaalit ja muut didaktiset oppaat ohjaavat opettajan työtä opetussuunnitelmia enemmän. Heinonen (2005) lisää, että tämä voisi olla hyvä asia, jos olisi varmuus oppimateriaalien laadukkuudesta, kuten esimerkiksi opetussuunnitelmavastaavuudesta. Siihen, missä määrin oppimateriaalit ohjaavat opetustapahtumaa näyttäisi vaikuttavan monet seikat kuten opetettavan aineen luonne, opettajan kokeneisuus, hänen oppikirjasuhteensa, vallitseva opetustraditio sekä oppimateriaalin ominaispiirteet. (Mikkilä-Erdmann ym. 1999, 438.)

Esi- ja alkuopetuksen oppimateriaalien voidaan nähdä vaikuttavan myös siihen millaisia harjoituksia esi- ja alkuopetuksessa tehdään ja millaisia valmiuksia lapsilla odotetaan olevan vuoden eri vaiheissa. Kaikesta huolimatta lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa aapisten ja opettajan oppaiden ei tulisi olla keskiössä, vaan oppilaiden taidot, taipumukset, reaktiot ja niihin vastaaminen. Oppimateriaalit sitovat helposti opettajan toimintaa eikä luovuudelle ja vaihtoehtoisille opetustavoille jää tilaa. (Maggä 1992, 5.) Tässä tutkimuksessa opettajan opas nähdään yhtenä vaihtoehtoisena tapana harjaannuttaa fonologista tietoisuutta ja lasten lukivalmiuksia. Opettajan oppaita käytetään opetuksen toteuttamisen apuna runsaasti, jonka takia niiden tarkastelu on tärkeää. Opettajan oppaaseen sisältyvät ohjaavat ja kontrolloivat piirteet voidaan nähdä sekä hyvässä että pahassa, koska oppaan käyttötapa riippuu niin opettajasta kuin oppimateriaalista itsessään.

Oppimateriaalien tulisi perustua aina voimassa olevaan opetussuunnitelmaan. Ennen vuotta 1990 Kouluhallitus valvoi oppimateriaalien ja opetussuunnitelmien yhteneväisyyksiä, mutta nykyään kustantajat vastaavat omien oppimateriaalien sisällöistä. Heinonen (2005, 29–34) toteaaakin, että oppimateriaalit edustavat toisaalta yhteiskunnallisia arvoja, mutta taas toisaalta ovat kaupallisia tuotteita. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa selvitetään, miten tutkittavan kirjasarjan harjoitukset vastaavat esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2010, 2004).

3 Opetussuunnitelmat esi- ja alkuopetuksen toiminnan suunnannäyttäjinä

Opetussuunnitelma on yksi keskeisimmistä koulua ja esiopetusta ohjaavista asiakirjoista. Opetushallitus päättää sekä esiopetuksen opetussuunnitelman että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä. Opetussuunnitelmien perusteissa määritellään opetuksen yleiset tavoitteet ja tehtävät, opetuksen toteutuksen periaatteet, oppiainekohtaiset oppimistavoitteet ja keskeiset sisällöt sekä oppilaskohtaisen arvioinnin perusteet. Tämän lisäksi jokainen kunta laatii valtakunnallisten opetussuunnitelma perusteiden pohjalta omat opetussuunnitelmansa. Niissä täsmennetään opetukseen liittyviä seikkoja, tavoitteita ja sisältöjä. Opetussuunnitelmien toiminnan lähtökohtina ovat esi- ja alkuopetuksen tavoitemäärittelyt, kasvatusyhteisössä käyty arvokeskustelu ja sen pohjata tehdyt linjaukset. (Korhonen & Högström 2001, 14–15; Brotherus ym. 2002, 142; Vitikka & Saloranta 2002, 8–9.) Tutkimukseni toinen tutkimuskysymys koskee opettajan oppaiden harjoitusten vastaavuutta opetussuunnitelmien asettamiin tavoite- ja sisältönormeihin. Seuraavaksi tulen tarkastelemaan esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisältöjä sekä kielellisen tietoisuuden ja oppimiskäsityksen rooleja niissä.

3.1 Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Uusin esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ilmestyi vuonna 2010. Sen laadinnan lähtökohtana oli sekä tutkimustieto että käytännön kokemukseen pohjautuva tieto lapsen kasvusta, oppimisesta ja kehitymisestä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on ilmestynyt viimeksi vuonna 2004. Valtakunnallinen opetussuunnitelman perusteet on asiakirja, jonka avulla

velvoitetaan koulutuksen järjestäjää sisällyttämään koulu- tai kuntakohtaiseen opetussuunnitelmaan opetuksen keskeiset sisältö- ja tavoitenormit. Tällä on pyritty takaamaan koulutuksellisten perusoikeuksien ja tasa-arvon toteutuminen sekä koulutuksen yhtenäisyyden ja laadun kohtaaminen. (Tolonen 2006, 19.)

Esiopetuksen ensisijaisena tehtävänä nähdään lapsen suotuisten kasvu-, kehitys ja oppimisvalmiuksien edistäminen. Esiopetuksessa tuetaan ja seurataan jokaisen lapsen yksilöllistä oppimista ja kehittymistä ja pyritään ehkäisemään ja tukemaan mahdollisia oppimisvaikeuksia. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteena on taata jokaiselle lapselle tasavertaiset edellytykset oppimisvalmiuksien kehittämiseen ennen oppivelvollisuutta. (Korhonen & Högström, 2001, 14; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2010)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei ole konkreettisesti eriteltyjä tavoitteita, vaan tavoitteet ovat luonteeltaan prosessitavoitteita. Ne kertovat millaisen prosessin kautta lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä vahvistetaan ja tuetaan. (Brotherus ym. 2002, 142.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet ovat luonteeltaan produktitavoitteita. Ne määrittelevät hyvinkin tarkasti jokaisen oppiaineen osalta mitä lapsen tulee oppia milläkin luokka-asteella. Alkuopetuksen tavoitteet ovat kuitenkin lähestyneet esiopetuksen tavoitteita vuosien saatossa. Produktitavoitteet ilmaistaan ainekohtaisesti enää äidinkielessä ja matematiikassa, mutta muuten alkuopetukselle on ominaiset prosessitavoitteet. Ne kohdistuvat usein sosiaalisiin tavoitteisiin ja työskentelytavoitteisiin. (Brotherus ym. 2002, 142.)

Esiopetuksessa ei ole varsinaista oppiainejakoa eikä siellä pidetä oppitunteja. Se on liian varhaista eikä se vastaa pienen lapsen kokonaisvaltaista oppimista. Esiopetuksessa toteutetaan yleisesti kokonaisopetussuunnitelmaa, jolle on tyypillistä tieteenalojen yhdistäminen kokonaisuuksiksi, teemoiksi. Opetussuunnitelman laadinnan pohjalla voivat olla oppiaineet tai oppimäärät, lasten toiminnot ja kiinnostuksenkohteet, teemat ja ydinkokemukset. Opetussuunnitelmassa on kuitenkin aina nähtävillä toiminnan lähtökohta, tavoitteet ja sisällöt. Esiopetuksen toiminta perustuu eheyttämiseen. Eheyttävä opetus muodostuu kokonaisuuksista, jotka liittyvät niin lapsen elämänpiiriin kuin lapsen maailmankuvaa laajentaviin ja jäsentäviin sisältöihin. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 12.)

Vaikka esiopetuksessa ei ole varsinaista oppiainejakoa, on esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin laadittu yleiset opettajan työtä ohjaavat sisältöalueet. Sisältöalueiksi määritellään kieli ja vuorovaikutus, matematiikka, etiikka ja katsomus, ympäristö- ja luonnontieto, terveys, fyysinen ja motorinen kehitys ja taide ja kulttuuri. Esiopetuksen opetussuunnitelmien pohjana ovat tavoite- ja sisältönormit, kasvatusyhteisössä käydyt arvokeskustelut ja niiden pohjalta tehdyt linjaukset. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa pedagogisen suunnittelun painopiste on kehityspsykologisessa tietämyksessä ja sisältöalueiden mukaisessa suunnittelussa. Sisältöalueiden kautta on haluttu nähdä yhteydet alkuopetuksen oppiaineisiin. Tästä huolimatta esiopetuksen pedagogiikassa on ollut yleisempää kokonaisvaltaisen toiminnan toteuttaminen kuin erillisten sisältöalueiden toteuttaminen. (Poikonen 1999, 18–19; Brotherus ym. 2002, 141–142.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) opetuksen sisällöt ovat määritelty yhdeksään kokonaisuuteen: äidinkieli ja kirjallisuus, matematiikka, ympäristö- ja luonnontieto (fysiikka, kemia, biologia, maantieto, terveystieto), uskonto, historia ja yhteiskuntaoppi, liikunta, musiikki, käsityö ja kuvataide. Näiden oppiaineiden sisällöt ja tavoitteet ovat kuvailtu ja määritelty yleisellä tasolla. Jokaisen oppiainekokonaisuuden oppisisällöt ovat muokattu oppilaan kehitys- ja oppimisedellytyksien mukaisesti ja siksi niitä voidaan pitää opetuksen pedagogisina tiedonrakenteina. (Aho & Havu-Nuutinen 2002, 34.)

Erityisesti esiopetuksessa, mutta myös varhaisten kouluvuosien opetuksessa on käyty keskustelua käsitteistä lapsilähtöisyys ja lapsikeskeisyys. Alkuopettaja joutuu pohtimaan näiden merkitystä omassa opetuksessaan, koska opettaja pyrkii toteuttamaan opetussuunnitelman edellyttämiä kasvatuksen tehtäviä ja tavoitteita. Tällöin perusopetuksen pedagogiikkaa ei voida rakentaa ainoastaan lapsilähtöiselle kasvatuksen teorialle. (Aho & Havu-Nuutinen 2002, 33.) Esiopetuksessa keskitytään lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukemiseen ja toiminta suunnitellaan niin, että se on sidoksissa lapsen elämäntilanteeseen ja että lapsi on aktiivinen toimija. Esiopetuksessa aikuisen rooli on oppimisen tukija ja aktiivisen oppimisympäristön mahdollistaja.

Vaikka esiopetuksen ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien välillä on eroavaisuuksia, löytyy sieltä myös yhtäläisyyksiä. Molemmissa korostetaan lapsen kehityksen tukemista, lapsen

aktiivista roolia toiminnassa ja oppimisessa, toiminnan elämyksellisyyttä ja leikinomaisuutta sekä yhteistyötä perheiden kanssa.

Kielellinen tietoisuus esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Luku- ja kirjoitustaidon valmiudet kuuluvat Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) suurempaan sisältöalueeseen kieli ja vuorovaikutus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) kielellinen tietoisuus näkyy äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöalueessa. Voidaankin sanoa, että äidinkieli ja kielellinen tietoisuus muodostavat perustan muille sisältöalueille, koska kieli on ajattelun ja ilmaisun väline, jonka avulla lapsi nimeää ja edelleen jäsentää ympäristöään ja maailmankuvaansa. Sen lähtökohtana nähdään lapsen aktiivinen sanojen ja tekstien tutkiminen kielellisesti rikkaassa ympäristössä ja vuorovaikutuksessa taitavampien lapsien ja aikuisten kanssa. Esiopetuksen tehtävä kielen ja vuorovaikutuksen osalta on hyvän pohjan luominen lasten luku- ja kirjoitustaidon oppimiselle sekä lasten mielenkiinnonkohteisiin vastaaminen. (Korkeamäki & Goman 2002, 275–280; Gustafsson ym. 2005, 94; Karvonen 2005.)

Kielellisen tietoisuuden ja äidinkielen opetuksen tulee perustua yhteisölliseen näkemykseen kielestä. Kieli opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja sen oppiminen tulee nähdä jatkumona, joka on alkanut jo kotona, päivähoidossa ja esiopetuksessa. Kielen oppiminen ei siis rajoitu mihinkään oppiaineeseen, ikäkauteen tai luokkatason, vaan se on elinikäistä kypsymistä. Kieli on niin oppimisen kohde kuin oppimisen väline. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 12.)

Esiopetuksen opetussuunnitelma perusteet (2010) ja alkuopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) velvoittavat rakentamaan esi- ja alkuopetuksesta lapselle ehyen ja johdonmukaisen kokonaisuuden. Näissä asiakirjoissa korostetaan oppimaan oppimisen taitojen kehittämisen lisäksi lapsen aktiivisuuden tukemista. (Hakkarainen 2002b, 153.) Tämän lisäksi opetussuunnitelman perusteet ovat toisiaan tukevia ja näin ollen velvoittavat eri opettajaryhmiä yhteistyöhön.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) todetaan, että esiopetuksessa luodaan perusta lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle. Lapselle tulee tarjota monipuolinen kielellinen ympäristö, jossa lapsi saa rauhassa tutustua kirjoitettuun kieleen omien edellytystensä mukaisesti. Asiakirjassa mainitaan käsite kielellinen tietoisuus ja sen kehittäminen kielellä leikkien, loruillen,

riimitellen ja kieltä monipuolisesti tutkien. Tärkeänä pidetään kokemusta siitä, että puhuttu voidaan muuttaa kirjoitetuksi ja kirjoitettu puhutuksi. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 12–13.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004) on kirjattu äidinkielen ja kirjallisuuden perustehtäväksi kiinnostuttaa oppilas kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. Samalla todetaan, että alkuopetuksen keskeinen tehtävä on jatkaa kotona, varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa alkanutta kielen opetusta. Perusteissa todetaan, että opetuksen tulee olla kokonaisvaltaista ja oppilaiden eri kehitysvaiheet huomioivaa. Vuosiluokkien 1–2 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen yhtenä tavoitteena on, että oppilas tottuu käyttämään tekstistä puhuessaan muun muassa käsitteitä äänne, kirjain, tavu, sana ja lause. Oppilaan tulisi pystyä tekemään ikäkaudelleen ominaisia havaintoja kielestä, sen muodoista ja merkityksistä, ja tässä edellä mainittujen käsitteiden avulla. Tämän lisäksi asiakirjassa tuodaan esille äänne- ja kirjainvastaavuuden ja kirjainmuodon harjoittelu ja luku- ja kirjoitustaidon kehittyminen automatisoituneelle tasolle. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 45–47.)

3.2 Aktiivinen ja yksilöllinen lapsi esi- ja alkuopetuksessa

Kaikkea ihmisen toimintaa ohjaavat hänen käsityksensä ja tulkintansa todellisuudesta. Kaiken systemaattisen opettamisen ja opiskelun pohjalla on jokin käsitys oppimisesta. Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan niitä perusolettamuksia, joita tehdään oppimisprosessin luonteesta. Oppimiskäsityksiin vaikuttavat monet tekijät, kuten käsitykset inhimillisen tiedon ja psyykkisten prosessien luonteesta, yhteiskunnalliset perinteet ja normit sekä yhteiskunnan opetukselle ja koulutukselle asettamat odotukset. Opetuksen ja koulutuksen taustalla on siis aina oletus siitä, mitä oppiminen on ja mitä opettaminen on. (Mäkinen 2002, 97; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 139–140.) Jokaisella opettajalla on opetuksen taustalla oma oppimiskäsitys ja sillä on keskeinen rooli lapsen lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen prosessissa. Aikuisten käsitykset oppimis- ja opettamisprosesseista antaa lähtökohdat siihen, kuinka pienen lapsen kasvu lukijaksi ja kirjoittajaksi tapahtuu. (Nurmilaakso 2006, 3.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) taustalla vaikuttaa konstruktivistinen oppimiskäsitys. Esiopetuksen ja

perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (2004, 2010) mukaisesti oppiminen on seurausta lapsen aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, joita hän aikaisempien kokemus- ja tietorakenteiden avulla käsittelee ja tulkitsee käsiteltävästä aiheesta. Oppiminen on päämääräsuuntautunut prosessi, joka usein sisältää ongelmanratkaisua. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18.) Tieto ei ole sellaisenaan siirrettävissä yksilöltä toiselle, koska jokainen konstruoi sen omalla ja yksilöllisellä tavallaan. Yksilö valitsee ja tulkitsee saamaansa tietoa aiemman tietonsa pohjalta ja liittää sitä aikaisemmin oppimaansa. Oppija rakentaa kokemustensa avulla omaa maailmankuvaansa ja itseään osana tätä maailmaa. Konstruointiprosessi on sidoksissa aina siihen kulttuuriin ja tilanteeseen, jossa se tapahtuu. Tämän lisäksi konstruointiprosessi liitetään sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 15.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) irrottaudutaankin behavioristisesta oppimiskäsityksestä, toteamalla, että tietoa ei voida suoraan siirtää lapselle (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 10).

Kasvatuksen teoriana konstruktivismi painottaa lapsen omaehtoista, aktiivista toimintaa oman maailmankuvan kehittäjänä. Nykyisessä kasvatusajattelussa konstruktivismi nähdään oppimisen teoriana, joka painottaa aktiivista toimintaa ja tiedon rakentamista ja luomista. Lapsen tiedollisten ja taidollisten valmiuksien tunteminen mahdollistaa lapsen omaehtoisen tiedonhankinnan tukemisen. Konstruktivismi odottaakin vanhemmilta ja kasvattajilta lapsen luontaisen aktiivisuuden ja kehittymisen tukemista. Konstruktivistinen oppimiskäsitys näkee oppimisprosessin sosiaalisten, emotionaalisten ja kognitiivisten tekijöiden kokonaisuutena. Oppija itse rakentaa oman merkityksensä opetettavasta asiasta, eikä omaksu sitä täsmällisessä muodossa. (Tynjälä 1999, 43; Puolimatka 2001, 21, 32–33.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys näkyy opetussuunnitelmatasolla myös äidinkielen ja kirjallisuuden tavoite- ja sisältönormistossa. Yleisenä tavoitteena pidetään aktiiviseksi, ajattelevaksi ja keskustelevalaksi yksilöksi kehittymistä ja kasvamista. Tämä nähdään elinikäisenä prosessina, joka jatkuu aikuisikään asti. Järvinen (2011) on tutkinut konstruktivistisen oppimiskäsityksen soveltuvuutta alkuopetukseen. Konstruktivismin hyöty opetustapahtumassa näkyi erityisesti dialogin kautta yhteisöllisten, yhteistoiminnallisten ja vertaisryhmässä tapahtuvissa vuorovaikutustilanteissa. Konstruktivistisen toimintatavan kautta oppilaasta tuli

aktiivinen niin fyysisessä kuin psyykkisessä opiskelutoiminnassa. Järvinen painottaa, että opetussuunnitelma muokkaa opetustapahtumaa arvojen, tavoitteiden, sisältöjen ja resurssien yhteisvaikutuksessa.

4 Kielellinen tietoisuus polkuna puheesta kirjoitettuun kieleen

Lapset oppivat vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Lapsen kieli on sidoksissa tilanteeseen, koska vallitseva hetki ohjaa sanojen valintaa ja sisältöä. Arjen erilaiset kielenkäyttötilanteet rikastuttavat lapsen kieltä ja hänen puheensa kehitystä. Alle kouluikäinen lapsi harvoin ottaa kielen ja sanojen muodon pohdinnan kohteeksi, vaan sanojen sisältämä viesti on tärkeämpi. Kun lapsi alkaa leikitellä kielellään, keksii omia loruja tai riimejä, hän on oivaltanut sanojen vaikeammin ymmärrettävän kielellisen muodon ja rakentumisen. (Korhonen & Eskelä-Haapanen 2006, 15.) Tällöin hän osoittaa merkkejä kielellisestä tietoisuudesta. Kielellisen tietoisuuden katsotaan koostuvan fonologisesta, morfologisesta ja syntaktisesta tietoisuudesta. Tässä luvussa käsitellään kieltä, kielellistä tietoisuutta ja erityisesti fonologista tietoisuutta kielellisen tietoisuuden osa-alueena, koska tutkimuksessani tarkastellaan fonologisen tietoisuuden harjoitusten sisältöä.

4.1 Kielellisen tietoisuuden määrittely

Kielellinen tietoisuus nähdään leikki-iässä vähitellen kehittyvänä taitona käsitellä ja muuntaa kielellisiä yksiköjä tietoisesti. Mattinglyn (1972, 314) mukaan kielellinen tietoisuus tarkoittaa kielen perussääntöjen eli lukemisen teknisen kielen hallintaa. Høienin ja Lundbergin (1989) mukaan kielellinen tietoisuus muodostuu kahdesta osasta: kirjoitetun kielen tietoisuudesta ja äännetietoisuudesta. Tietoisuus kirjoitusta kielestä rakentuu arjessa ja kirjainten tunnistaminen ja nimeäminen ovat merkkejä kirjoitetun kielen tietoisuuden kehittymisestä. Tornéus (1991) vastaavasti tarkoittaa kielellisellä tietoisuudella kykyä asennoitua kieleen ulkopuolisena. Lapsen ottaessa kielen pohdinnan kohteeksi, hän alkaa leikkiä sanoilla ja tarkastelemaan sitä ilmiönä. Silloin lapsi alkaa kiinnittää huomiota kielen rakenteeseen.

Kielen rakennetta tutkittaessa voidaan kiinnostus kohdistaa joko sen merkitykseen (semantiikkaan) tai äänirakenteeseen (fonologia). Tämän lisäksi kielen rakenteen

tutkimuskohteina voivat olla muoto-oppi (morfologia) sekä lauserakenteen ja sääntöjen tutkiminen (syntaksi). Kielen rakenteen osat eivät ole riippumattomia toisistaan, vaan ne muodostavat hierarkian. Lyhyesti sanottuna kielellinen tietoisuus merkitsee lapsen huomion kiinnittymistä kielen merkityksistä kielen muotoon. Tällaista asennetta ja muutosta voidaan kutsua metalingvistiseksi muutokseksi. (Tunmer & Cole 1985; Tornéus 1991, 12; Julkunen 1993, 70; Kakkuri 1998; 8.)

Metalingvistinen muutos on lapselle vaativa tapahtuma ja lapsilla saattaa olla huomattavia eroja kielellisen tietoisuuden ja metalingvistisen taidon kehittymisessä. Metalingvistisessä muutoksessa lapsi ei pelkästään kiinnitä huomiota kielen ymmärtämiseen ja lauseiden tuottamiseen vaan pitää kielen systeemeitä ajattelun kohteena. Lapsen voi olla vaikea irrottautua tässä ja nyt – tilanteesta ja kielen käyttäminen ja ymmärtäminen saattaa lapsesta tuntua niin vaativalta, että hän ei pysty jakamaan ajatuksiaan muuhun. Tämän lisäksi lapsen voi olla vaikea käyttää kieltä kommunikaatiovälineenä ja samalla tarkastella kielen muotoa. Syitä lasten metalingvististen taitojen eroavaisuuksiin ei tiedetä, mutta sitä voidaan edistää opetuksella. (Tornéus 1991a, 10; Julkunen 1993, 73; Lehmuskallio 1997, 114–115.)

Lukuvalmiuksien harjaannuttaminen ja edistäminen edellyttävät opettajalta ymmärrystä siitä, kuinka tietoisuus kielestä syntyy ja mistä se on lähtöisin. Tornéus (1991a, 21–57) jakaa kielellisen tietoisuuden kolmeen osa-alueeseen. Hänen mukaansa tärkeä tietoisuuden laji, varsinkin lukemaan oppimisen alkuvaiheessa, on *fonologinen tietoisuus* eli tietoisuus äänteistä. Lapsen on oivallettava, että kirjaimet ovat puheäänteiden symboleja. Lapsen tulee ymmärtää kirjainkoodin periaate ennen kuin dekodaus eli kirjainmerkkien kääntäminen erilaisiksi kielellisiksi yksiköiksi: tavuiksi tai sanoiksi on mahdollista. *Morfologinen tietoisuus* on puolestaan tietoisuutta sanoista. Sana sitoutuu vahvasti merkitykseensä ja lasten on vaikea irtautua tästä sidoksesta. Sanat eivät myöskään erotu selvästi puhevirrassa. Morfologiseen tietoisuuteen sisältyy myös tietoisuus morfeemeista. Näillä tarkoitetaan pienintä merkityksen sisältävää kielen yksikköä. *Syntaktiseksi tietoisuudeksi* kattaa kielen sääntöjen hallinnan. Tämän lapset omaksuvat sekä kuunnellessaan että puhuessaan. Lasten on nyt pystyttävä kiinnittämään huomio lauseen merkityksestä sen kieliopilliseen muotoon. (Mt. 1991a, 21–57.)

Kielellinen tietoisuus on silta puheesta lukemiseen ja kirjoittamiseen. Se on lapsen kykyä havaita sanan merkityksen lisäksi myös sen muoto. Suomalaisessa lukemaan opettamisessa kielellisellä tietoisuudella on voimakas merkitys niin luku- ja kirjoitusvalmiuden harjoittamisen kannalta kuin itse lukemaan opettamisen menetelmissä. Lukemisen valmiuden kehittäminen näkyy kokonaisvaltaisesti varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Erilaiset äännemenetelmät ovat vallitsevia myös kouluopetuksessa. (Julkunen 1993, 74; Lerkkanen 2006, 16–19.) Luku- ja kirjoitustaidon myöhemmän kehityksen kannalta myös harjoitusten määrällä ja lapsen motivaatiolla on merkitystä. Monet esiopetuksen leikit, kuten esimerkiksi riimit, lorut ja rytmittelyt kohdistuvat juuri kielellisen tietoisuuden harjaannuttamiseen. (Julkunen 1993, 75.) Kielellinen tietoisuus koostuu taidoista, joita tarvitaan luku- ja kirjoitustaidon oppimisen alkuvaiheessa. Esiopetuksessa luodaan perusta luku- ja kirjoitustaidolle alkuopetusta varten.

4.2 Fonologinen tietoisuus kielellisen tietoisuuden osa-alueena

Alkavan lukijan on oivallettava, että puheen voi muuttaa kirjoitukseksi ja kirjoitetun puheeksi. Keskeistä tässä oivalluksessa on kielellisen tietoisuuden ja erityisesti fonologisen tietoisuuden harjaannuttaminen. (Tornéus 1991a, 19.) Fonologisessa tietoisuudessa huomion kohteena on kielen äännerakenne.

Fonologisen tietoisuuden määrittely ja kehittyminen. Fonologinen tietoisuus ei ole vain yksi taito, vaan se on joukko taitoja, joiden kehittyminen alkaa varsin varhain. Sen kehittyminen on yhteydessä lapsen muuhun kielelliseen kehitykseen ja sen osa-alueisiin. (Korpilahti 2002, 46–47.) Fonologinen tietoisuus koostuu vaiheittain kehittyvistä ja monipuolistuvista kyvyistä tarkastella kielen semanttista (äänellistä) sisältöä ja rakennetta sekä myös itse toteuttaa kielen semanttisia operaatioita. (Ponsila 2002, 79.) Suomen kielessä on havaittu, että fonologinen tietoisuus kehittyy suurten kielellisten yksiköiden, eli sanojen, riimin ja alkusoinnun sekä tavujen havaitsemisesta kohti pienempiä yksiköitä, äänteitä. (Mm. Silvén ym. 2007.) Saman havainnon teki Myöhänen (2011) omassa tutkimuksessa, jossa hän tutki esiopetuksen tehtäväkirjoja kielellisen tietoisuuden kehittäjinä. Hänen mukaansa lapsen on aluksi helpompi havaita suurempia yksiköitä kuin pieniä, kuten esimerkiksi tavuja ja äänteitä.

Fonologisella tietoisuudella tarkoitetaan tietoisuutta äänneistä. Se merkitsee lapsen kykyä jakaa

kuulemaansa puhetta erikokoisiksi yksiköiksi, kuten tavuiksi, äänteiksi ja riimityviksi sanoiksi, sekä myös kykyä rakentaa kokonaisuuksia mainituista sanan osista. Fonologinen tietoisuus on tietoisuutta kielen äännejärjestelmästä eli tietoisuutta siitä, että sanat muodostuvat äänteistä. Sanojen erittelemisen äänteiksi on abstraktia analyysiä, joka ei ole merkityksellistä puheen tuottamisessa ja ymmärtämisessä. (Tornéus 1991a, 16.) Äännetietoisuuden oppiminen voi olla melko haastavaa, koska puhekielessä äänteisiin ei juurikaan kiinnitetä huomiota. Äännetietoisuus on myös mekaanisen lukutaidon edellytys, koska kirjaimen ja äänteen vastaavuuden oppiminen eli niin sanottu dekodaus, vaatii sitä. (Julkunen 1993, 60.)

Hyvin pienet lapset leikkivät sanoilla muuntelemalla ja riimittelemällä niillä. Tätä voidaan kutsua fonologisen tietoisuuden esiasteeksi. Gombert (1992, 35) käyttää tästä vaiheesta nimeä epifonologinen tietoisuus. Näitä taitoja voidaan havaita jo alle kolmivuotiailla lapsilla. Tähän kehitysvaiheeseen kuuluu myös kehittymistä oman puheen korjailussa ja monitoroinnissa, vaikka itse ei vielä kykenisi tuottamaan jotakin foneemia. Kielellinen leikkittely osoittaa, että lapsi on kykenevä irrottamaan sanan sen konkreettisesta merkityksestä ja suuntaamaan huomion siihen miltä sana kuulostaa. Spontaani riimitely osoittaa fonologista herkkyyttä eli lapsen kykyä tehdä havaintoja sanojen foneemirakenteesta ja taitoa leikitellä tällä rakenteella. (Ponsila 2002, 81–82.)

Fonologinen herkkyyys alkaa täsmentyä asteittain äännetietoisuudeksi, kun lapsi havaitsee sanoista äänteitä, analysoi äännekoostumuksia ja yhdistelee yksittäisiä äänteitä tavuiksi ja sanoiksi. Gombertin (1992) mallin mukaan lapsi siirtyy silloin metafonologisen tietoisuuden tasolle. Tämä kuitenkin edellyttää harjaantumista, eikä se ole samalla tavalla spontaanin kielellisen kehityksen tulosta kuin fonologinen herkkyyys ja epifonologinen tietoisuus. Metafonologisen tietoisuuden kehittyminen liitetään läheisesti lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen. Näiden tasojen ilmentyminen lapsen kielellisessä kehityksessä on limittäistä ja yksilöllistä. (Ponsila 2002, 83.) Joillekin esikoululaisille sanojen jakaminen äänteisiin on vielä vaikeaa, mutta useimmat erottavat helposti esimerkiksi sanat kuu ja luu erilaisiksi. Samoin he erottavat loppusoinnut runoista ja osaavat riimitellä. Tämä perustuu siihen, että he mieltävät sanahahmojen eli äännekokonaisuuksien erilaisuuden, vaikka eivät vielä osakaan erotella sanasta yksittäisiä äänteitä. (Tornéus 1991a, 18–19.)

Gombertin (1992) mallin lisäksi lapsen fonologisen tietoisuuden kehittymisen nähdään muodostavan jatkumon, jonka toisessa päässä puhutaan implisiittisestä ja toisessa päässä eksplisiittisestä tietoisuudesta. Implisiittinen tieto on lapsen ensimmäinen kielellinen kyky ja sen varassa lapsi pystyy kielelliseen toimintaan. Lapsi ei kykene käsittelemään kieltä erillisinä osina, vaan havainnoi sitä kokonaisuutena. Eksplisiittinen taito on lapsen kykyä havainnoida kieltä erillisinä yksiköinä: äänne, tavu, sana. Eksplisiittinen taito etenee vaiheittain ja viimeisellä tasolla fonologisella tietoisuudella ja lukemaan oppimisella on selvä yhteys. (Karmiloff-Smith 1986, 102–103 Mäkisen 2002, 48 mukaan.) Tässä tutkimuksessa harjoitusten luokittelu perustuu harjoitusten vaikeustasoon ja niiden muodostamaan jatkumoon

Fonologinen tietoisuus auttaa lukemaan oppimisessa, mutta se kehittyy kuitenkin koko ajan lukemaan oppimisen aikana. (Lyytinen, Ahonen, Aro, Aro, Holopainen, Närhi & Räsänen 2001, 36–37.) Fonologinen tietoisuus on aluksi herkkyyttä tunnistaa ja erottaa puhutun kielen äännerakenteita (rytmin, tavujen ja alkuäänteiden havaitsemista). Vähitellen kehityksen myötä lapsen kyky tarkastella sanojen rakennetta tarkentuu siten, että hän osaa erottaa missä tahansa sanaa esiintyvät yksittäiset äänteet, yhdistää äänteistä isompia kokonaisuuksia ja kertoa, millaiseksi sana muuttuu silloin, jos jokin äänne poistetaan tai muutetaan. Kirjaintuntemus sekä kirjain-äännevastaavuuden oivaltaminen ovat tärkeitä lukutaidon ensiaskeleita. On todennäköisempää, että lapsesta, jolla on heikko fonologinen tietoisuus, tulee heikompi lukija kuin lapsesta, jolla fonologinen tietoisuus on harjaantunut jo ennen kouluikää. Tietoisuus kielen äännerakenteista ja kirjain-äännevastaavuuksista ovat sujuvan luku- ja kirjoitustaidon edellytys. (Aro 1999, 284–285; Lerkkanen, Poikkeus & Ketonen 2006, 21.) Lapset, joiden äännetietoisuus on kehittynyt koulun alkaessa, ovat ensimmäisen luokan puolivälissä pidemmällä lukutaidoissaan kuin lapset, jotka osaavat koulun alussa vain alku- ja loppusointutehtäviä (Poikkeus, Ketonen & Siiskonen 2003, 74). On osoitettu, että ennen kouluikää olevalla fonologisen tietoisuuden hallinnalla on yhteys tulevaan lukutaitoon ensimmäisinä kouluvuosina (Aro 1999, 284). Tämän lisäksi näyttäisi siltä, että erilaisten opetusmenetelmien vaikutus ei ole kovin suuri ainakaan fonologisilta taidoiltaan normaalisti kehittyneille lapsille. (Lyytinen & Lyytinen 2006.)

Tutkimalla fonologista tietoisuutta esi- ja alkuopetusikäisillä lapsilla voidaan selvittää lapsen valmiuksia lukemaan oppimiselle tai lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksille. Tästä huolimatta

suomalaisessa tutkimuksissa on havaittu, ettei hyvä äänteiden erottelu kyky ole välttämätön edellytys lukutaidolle, vaan taito kehittyy nopeasti lukemaan oppimisen myötä. (Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola & Nurmi 2004; Silvén 2002.) Toisaalta Mäkinen (2002) toteaa, että fonologisen tietoisuuden ja metakognitiivisten taitojen harjaannuttaminen esiopetuksessa tukee lasten lukemaan oppimista koulussa. (Mt. 196–197.)

4.3 Näkökulmia lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen

Lukemaan oppimisella on lapsen elämässä suuri merkitys. Ne lapset, jotka eivät ole oppineet lukemaan ennen koulua, sanovat usein menevänsä kouluun oppiakseen lukemaan. Ennen kouluikää lapsi oppii monenlaisia taitoja, jotka valmentavat lukemaan. Lukeminen ja kirjoittaminen ovat kiinni myös siitä, miten lapsella on hallussaan yleisempään oppimiseen liittyviä valmiuksia, kuten esimerkiksi keskittymistä, motivaatiota oppimiseen ja fyysistä jaksamista. Yleisesti on todettu, että lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen vaatii lapselta kielellistä tietoisuutta, muistia, tarkkaavaisuutta ja motivaatiota. Tämän lisäksi lapsen monipuoliset kielelliset kokemukset ja kokemukset kirjoitetusta kielestä auttavat lukemaan opettelussa. (Korkeamäki 2001, 70.) Seuraavaksi tulen tarkastelemaan luku- ja kirjoitustaidon oppimista, kehittymistä ja yhteyttä fonologiseen tietoisuuteen,

Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen. Lukijaksi kasvaminen on kaiken kaikkiaan elinikäinen prosessi ja se on osa muuta kielellistä kehitystä. Lukutaitoa voi kehittää koko elämänsä ajan, koska sitä on hyvin monenlaista. Orastava tai sukeutuva lukutaito on vasta aluillaan oleva taito, jolloin tunnetaan kirjaimia ja ollaan kiinnostuneita niistä. Vähitellen siitä kehittyy tekninen tai mekaaninen lukutaito, jolloin tekstistä saadaan mekaanisesti selvää. Funktionaaliseen lukutaitoon päästään vähitellen lukutaidon kehittymisen myötä. Se riittää usein arjen eri tilanteisiin, mutta kriittinen tai luova lukeminen ovat vielä erikseen. Hyvän lukijan on osattava varioida lukutaitojaan eri konteksteissa ja myös koulua käyvän lapsen on opittava lukemaan hyvin, että hän voi oppia hyvin lukemalla. (Takala 2006, 29.)

Lukeminen on dekodeusta sekä tekstin ymmärtämistä. Dekoodausta sanotaan myös mekaaniseksi tai tekniseksi lukutaidoksi ja sillä tarkoitetaan merkkijonon purkamista osiin ja edelleen kokoamista merkitykselliseksi sanaksi, viestiksi. Sanoja lukiessaan lukija siis yhdistää

äänteitä toisiinsa. Tämän taidon saavuttamista tukevat erilaiset fonologisen tietoisuuden harjoitukset. Dekoodaustaidot ovat välttämättömiä lukemisen ymmärtämisen kannalta. (Kakkuri 1998,4; Sarmavuori 2003, 16–17; Lerkkanen 2006, 17; Takala 2006, 15, 19.)

Lapsi oppii lukemaan vaihe vaiheelta. Kaksoisreittimalli on yksi käytetyimmistä lukemisen teorialleista. Høienin ja Lundbergin (1989) mukaan lukeminen tapahtuu suoraa tunnistavaa eli ortografista reittiä tai epäsuoraa eli fonologista reittiä käyttäen. Taitava lukija pystyy käyttämään molempia väyliä joustavasti tilanteen mukaan. Fonologinen strategia perustuu kirjoitetun sanan äänne- ja tavuanalyysiin ja ortografinen strategia sanan osan tai koko sanan jälleentunnistamiseen jo ulkonäöltä. Lapsen opetellessa lukemaan, hän saattaa käyttää eri koodausstrategioita päällekkäin. Fonologinen strategia on opetusmenetelmänä hyödyllisempi, koska suomen kielessä sanat ovat varsin pitkiä ja sen kokonaishahmottaminen tulisi liian haastavaksi. (Høien & Lundberg 1989; Takala 2006,20.)

Lukemaan oppimisessa on esitetty olevan erilaisia vaiheita, mutta usein lukutaidon kehitysvaiheiden kuvaamisen pohjalla käytetään joko Frithin (1985) tai Ehrin (1987,1989) kehittämää malleja. Frithin teoriassa logografinen, aakkosellinen ja ortografinen vaihe muodostavat kolmivaiheisen mallin, jossa omaksutaan entistä kehittyneempi strategia sanojen tunnistamiseen. Ensimmäisessä eli *logografisessa* vaiheessa ennen varsinaista lukemaan oppimista lapsi voi tunnistaa tuttuja sanoja niiden visuaalisten erityispiirteidensä avulla. Tässä vaiheessa lapsi ei vielä välttämättä kiinnitä huomiota sanan äänteelliseen rakenteeseen. Toisessa eli aakkosellisessa vaiheessa lapsi käyttää hyväkseen kirjain-äännevastaavuuksia ja pystyy niiden avulla lukemaan. Tässä vaiheessa lapsi hallitsee dekodauksen, jolloin myös uusien sanojen kääntäminen on mahdollista. Kolmannen eli ortografisen vaiheen strategiassa sanan tunnistaminen perustuu sanan kokonaishahmoon, jolloin yksittäistä fonologista analyysiä ei tarvita kuin uusien ja vaikeiden sanojen kohdalla. Tällainen visuaalinen tai ortografinen strategia mahdollistaa huomattavasti nopeamman lukemisen.

Ehrin (1987, 1989) mukaan lukutaito edellyttää kirjaintuntemusta ja kirjain-äännevastaavuuden osaamista. Tämän viisivaiheisen mallin tasot perustuvat siihen, kuinka lapsi ymmärtää ja käyttää kirjoitetun kielen järjestelmää hyväksi. Esi-alfabeettisessa vaiheessa lapsi kiinnostuu kirjoitetusta

kielestä ja tunnistaa kirjainmuotoja. Osittais-alfabeetiseen vaiheeseen lapsi siirtyy, kun hän pystyy tunnistamaan joitakin sanoja kirjain-äännevastaavuuden avulla. Alfabeettisessa vaiheessa lukeminen perustuu täysin äänteiden yhdistelemiseen (dekoodaus). Vahvistumisen vaiheessa dekoodaus vahvistuu ja lapsi pystyy hahmottamaan sanoja niiden osista (tavut) ja oppii muistamaan joitakin sanahahmoja ulkoa. Automatisoitumisen vaiheessa lapsen lukutaito kehittyy yhä sujuvammaksi, jolloin mahdollistuu huomion kiinnittäminen tekstin merkityksiin.

Molemmissa teorioissa luku- ja kirjoitustaito etenee tasolta toiselle harjoittelun myötä. Tästä huolimatta eri kehitysvaiheiden piirteitä saattaa esiintyä päällekkäin lapsen harjoitellessa lukemaan ja kirjoittamaan. Tämän lisäksi luku- ja kirjoitustaito eivät välttämättä kehity samaa tahtia, vaan toinen näistä taidoista saattaa kehittyä toista nopeammin. Kuitenkin luku- ja kirjoitustaitojen alkuvaiheiden nähdään tukevan toisiaan hyvin vahvasti. (Lerikkanen 2006, 12.) Tarkastellessa luku- ja kirjoitustaidon kehitysvaiheteorioita, on syytä muistaa, että ne ovat kehitetty englannin kielen kontekstissa. Lukemaan oppiminen on jossain määrin kieleen sidottua ja sen ortografinen rakenne on merkittävä tekijä vertaillen lukutaidon kehityksen aikataulua eri kielissä. (Lerikkanen 2006, 13.)

Lukutaidon taustalla nähdään olevan useita eri tekijöitä ja sen oppimisessa tarvitaan paljon toistoja, rauhallista etenemistä, kertausta, eriyttämistä ja monikanavaista opetusta. Psykologisena toimintona lukeminen voidaan nähdä tapahtumana, jossa lukija ottaa informaatiota tekstistä, käsittelee sitä ja reagoi siihen. Informaatio herättää lukijassa ajatuksia ja emotioita, joihin lukija voi reagoida myös puhumalla, kirjoittamalla tai jollakin muulla toiminnalla. Lukeminen on eräänlaista vuorovaikutusta lukijan ja tekstin välillä. Opetusmenetelmästä riippumatta lukeminen voidaan määritellä hierarkkisesti kehittyväksi kielelliseksi taidoksi. Tietyistä kognitiivisista taidoista koostuva peruslukutaito rakentuu kahdesta keskeisestä elementistä, teknisestä lukemisen taidosta ja tekstin ymmärtämisen taidosta. (Julkunen 1993, 73; Sarmavuori 2003, 16–17; Lerikkanen 2006, 17)

Jotta opettaja pystyy tunnistamaan oppilaidensa lukutaidon kehitysvaiheen sekä seuramaan ja tukemaan heidän oppimistaan, on opettajan tunnettava luku- ja kirjoitustaitoon vaikuttavia tekijöitä (Lerikkanen 2006, 10–11). Varhainen kirjaintuntemus on fonologisen tietoisuuden lisäksi

yksi lukutaitoa ennustava tekijä. Kirjainten nimien opettaminen ei kuitenkaan vie suoraa lukutaitoon, mutta kirjaintietoisuus auttaa lasta ymmärtämään, että kirjaimet ovat puhutun kielen symboleja. (Adams, 1990; Ahvenainen & Holopainen, 2005.) Elbro, Borström ja Petersen (1998) tutkivat tanskalaisia lapsia, joista puolella oli vaikea dysleksiariski. Tulosten mukaan foneemisen tietoisuuden taso, kyky ääntää tarkasti sekä kirjaintuntemus ennustivat lasten tulevaa lukivaikeutta. Myös Scarboroughin (1990) seurantatutkimuksesta saatujen tulosten mukaan kirjaintuntemus on lukutaitoa ennustava tekijä. Lapset, joilla ilmeni vaikeuksia lukemaan oppimisessa, tunnistivat viiden vuoden iässä vähemmän kirjaimia ja kirjain-äännevastaavuuksia kuin normaalisti lukemaan oppineet lapset. Suomen kielessä kirjaintuntemuksella on vielä suurempi merkitysarvo, koska kirjaintietoisuutta ja äännetietoisuutta on hyvin vaikea erottaa toisistaan kielen säännönmukaisuuden takia. (Lerikkanen 2006.)

Kuikka, Lepola ja Poskiparta (2006) tutkivat nopean nimeämisen, äännetietoisuuden ja kirjaintietoisuuden yhteyttä luku- ja kirjoitustaitoon. Ennen koulun alkua arvioiduista valmiuksista nopealla sarjallisella nimeämisellä on merkitsevin yhteys tulevaan lukutaitoon. 5-vuotiaana arvioidun kirjaintietoisuuden avulla voitiin ennustaa lukutaitoa, mutta 6-vuotiaana vain tulevaa sanan lukemistaitoa. Äännetietoisuus ei ollut tilastollisesti merkitsevä lukutaidon selittäjä missään muodostetussa mallissa. Holopaisen ym. (2001) tutkimuksen mukaan lapset, joille lukutaito kehittyi hitaasti, pystyttiin havaitsemaan esiopetuksessa heikon kirjaintuntemuksen avulla. Lasten kirjaintuntemuksessa on suurta vaihtelua ennen kouluikää ja erot pienenevät iän myötä. Kirjaintuntemus ennustaa hyvin varhaista lukutaitoa, mutta ennustettavuus kääntyy, silloin kun lapsi on oppinut kaikki kirjaimet ja niiden äänteet. Kun opettajan oppaita tarkastellaan lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen näkökulmasta, voisi ajatella, että käsitys siitä mitkä taidot ennustavat lukemaan oppimista, näkyisi myös siinä, millaisia tehtäviä opetuskirjoissa käytetään.

Lapsi voi kuitenkin oppia lukemaan ilman muodollista opetusta. Tällaisesta lukemaan oppimisesta käytetään nimitystä sukeutuva lukutaito (Korkeamäki, 2001). Nykyään yli kolmannes lapsista oppii peruslukutaidon ennen kouluun tuloa, koska kirjainten esittely on yleistymässä esiopetuksessa, johon nykyään osallistuu melkein koko ikäluokka. Kaikki lapset eivät kuitenkaan opi lukemaan ilman muodollista opetusta, jolloin oppimateriaalit merkitys opetuksessa kasvaa. Noin kymmenesosalle lapsista peruslukutaidon saavuttaminen on siinä määrin haastavaa, että he

tarvitsevat yksilöllistä tukea. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 87.) Moni opettaja tukeutuu opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa oppimateriaaleihin yhä enenevässä määrin, jolloin niiden sisällöllinen tarkastelu on tärkeää. Opetussuunnitelmien tulisi ohjata opettajan työtä, mutta monet seuraavat opetuksessaan oppimateriaalien antamaa viitekehystä. Tämä sisältää ristiriidan, jolloin oppimateriaaleja tulee tarkastella kriittisesti opetussuunnitelman näkökulmasta.

Fonologisen tietoisuuden ja lukutaidon yhteydestä. Viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana on tutkittu runsaasti kielellisen tietoisuuden ja erityisesti fonologisen tietoisuuden merkitystä lukemaan oppimisessa. Tutkimuksissa on saatu vahvaa näyttöä siitä, että fonologinen tietoisuus ja lukutaito ovat selvästi sidoksissa toisiinsa etenkin esiopetusaikana ja ensimmäisellä luokalla. Fonologinen tietoisuus tarjoaa ikään kuin sillan, jonka avulla lapsi ymmärtää, että puhuttu ja kirjoitettu kieli liittyvät yhteen. (Griffith & Olson 1992, 516–523.) Fonologisen tietoisuuden ja lukemaan oppimisen kehityksellisen suhteen kausaalisuudesta on erilaisia näkemyksiä. Yhtäältä fonologinen tietoisuus nähdään välttämättömänä edellytyksenä lukutaidon kehittymiselle, mutta toisaalta taas ajatellaan, että vasta lukutaidon oppiminen mahdollistaa foneemisen tietoisuuden kehittymisen (ks. Aro 2004, 20). Suomalaistutkimuksien mukaan fonologinen tietoisuus ja lukemaan oppimisen taidot kehittyvät toisiaan tukien. (Lerkkanen ym. 2004, Vauras ym. 1999.) Tämä saattaa osittain johtua suomen kielen lähes täydellisestä kirjain-äännevastaavuudesta ja säännönmukaisesta rakenteesta. Myös Suomen koulujen lukemaan opettaminen perustuu kirjain-äännevastaavuuden ymmärtämiseen, mikä omalta osaltaan lisää fonologisen tietoisuuden kehittymistä. Tässä tutkimuksessa fonologinen tietoisuus nähdään sekä lukemaan oppimisen edellytyksenä että seurauksena.

Fonologisen tietoisuuden kehittyessä lapsen valmiudet lukemaan ja kirjoittamaan oppimaan kehittyvät. Lukemaan oppiminen ei kuitenkaan tapahdu muusta kehityksestä erillään, vaan yhdellä taidolla on käyttöä toisen opettelussa. (Julkunen 1993, 60.) Lukemaan oppimisen tavoitteena on, että lapsi kykenee dekoddaamaan eli kääntämään kirjainmerkit erilaisiksi kielellisiksi yksiköiksi. (Mäkinen 2002, 9). Jotta tämä onnistuu, lapsen täytyy ymmärtää, että sanat koostuvat pienemmistä yksiköistä ja, että kirjaimet ovat puheäänteiden symboleja. Dekoodaamisen taidon lisäksi lapselta vaaditaan myös kielellistä kykyä kokonaisuuksien muodostamiseen, kuten esimerkiksi äänteet tavuiksi ja tavut sanoiksi. Tätä kutsutaan

fonologiseksi synteeksi. Fonologinen koodaus ja -synteesi ovat oleellisia taitoja lukemaan ja kirjoittamaan opettelevalla lapsella. (Ponsila 2002,80; Ahvenainen & Holopainen 2005, 60–61; Nurmilaakso 2006, 13.)

Vauras, Poskiparta ja Niemi (1994, 10, 17) mukaan lapsen on suoriuduttava kahdesta tärkeästä asiasta, ennen kuin hän on valmis lukemaan ja kirjoittamaan. Ensimmäinen on kirjainten tunnistaminen ja toinen äännetietoisuus. Äännetietoisuus merkitsee lapsen kykyä kuulla sanan pituus, sen tavut, sanan ensimmäinen äänne, viimeinen äänne, kykyä ottaa äänteitä pois ja korvata niitä jollain toisella äänteellä tai yhdistää äänteet sanaksi. Lapsi, joka suoriutuu näistä kaikista, on valmis lukemaan ja kirjoittamaan.

Alkavan lukemistaidon ennustajina yleisesti pidetään kirjaintuntemusta, kirjain-äännevastaavuutta ja fonologista tietoisuutta, jotka kehittyvät jo varhaislapsuudessa. (Mm. Adams 1990; Elbro & Petersen 2004; Puolakanaho ym. 2008.) Lapsen aiemmat kokemukset kirjoitetusta kielestä kuvastuvat hänen kirjaintuntemuksessaan. Lapset, jotka tuntevat paljon kirjaimia, ovat todennäköisesti olleet tekemisissä kirjoitetun kielen ja kirjaimien kanssa. Kirjaintuntemus ja fonologinen tietoisuus kulkevat käsi kädessä. Lapsen tulee tunnistaa joitakin kirjaimia, jotta lapsen fonologisen tietoisuuden kehittyminen käynnistyy. Lapsi tunnistaa aikaisemmin kirjainten nimiä kuin niiden äänteitä. On syytä kuitenkin muistaa, että kirjaintuntemus ei ole kuitenkaan itseisarvo lukemaan opettelussa. (Ehri 1989, 358–359; Adams 1990.) Ehri (1989,358) on todennut, että kirjainmuotojen ja kirjainten nimien tuntemus auttaa lasta kirjoitetun kielen käsittelyssä, kirjain-äännevastaavuuksien havaitsemisessa sekä ääntämisessä.

Fonologisen tietoisuuden merkitys lukemaan oppimisen harjaantumisessa vaihtelee eri kielissä. Ortografialtaan epäsäännöllisessä englannin kielessä kielellisen tietoisuuden merkitys on paljon suurempi kuin ortografialtaan säännöllisessä kielessä (esim. suomi). Kirjain-äännevastaavuudeltaan säännönmukaisissa kielissä lapset oppivat lukemaan suhteellisen varhain. Suomen kielessä kirjain-äännevastaavuus on selkeä ja yksinkertainen ja se helpottaa kirjoitussysteemin oivaltamista. (Holopainen, Ahonen & Lyytinen 2001; Korkeamäki 2002, 79; Lyytinen & Lyytinen 2006.)

Lukemaan oppimisen ja varhaisen fonologisen tietoisuuden yhteyttä on tutkittu muun muassa korrelaatiotutkimuksissa, joissa on verrattu varhaista fonologista tietoisuutta myöhempään lukemaan oppimiseen tai verrattu lukemaan opettelevien lasten lukemistaitojen ja fonologisen tietoisuuden yhteyttä toisiinsa. Yhteys on huomattava oikeinlukemisessa, mutta vähäisempi lukemisen sujuvuudessa. (Elbro & Petersen 2004; Puolakanaho ym. 2008.)

Ketosen (2010) tutkimuksessa seurattiin kuuden vaikean lukivaikeusriskin omaavan lapsen kehitystä ja oppimista esiopetuksesta 7. luokalle saakka. Tulokset osoittivat, että lapset oppivat harjoituksissa harjoiteltuja taitoja eli kirjaimia ja niitä vastaavia äänteitä ja fonologisista taidoista sanojen alkuäänteitä, mutta taidot eivät yleistyneet lukemiseen ja kirjoittamiseen. Ketonen osoitti tutkimuksessaan, että annettu tuki ei ollut riittävä lapsille, joilla oli vakava lukivaikeusriski. Heitä arvioidaan olevan 1–3 % ikäluokasta. Lapsille annettavan tuen tulisikin olla varhaista, systemaattista, pitkäkestoista ja portaittain tehostuvaa. Lastentarhanopettajien tulisikin tiedostaa työssään kuinka lukemisvalmiuksia harjaannutetaan monipuolisesti jo varhaislapsuudessa. Usein valmiuksien harjaannuttaminen koetaan vasta esiopetuksen tehtäväksi, vaikka lukemisen perustaitojen rakentaminen alkaa jo 3–4 -vuotiaana, jolloin fonologinen tietoisuus alkaa kehittyä. Lapsen yksilöllistä lukemista ja mahdollista lukivaikeutta voidaan ennustaa jo 3,5 vuoden iästä lähtien. (Puolakanaho, Poikkeus, Ahonen, Tolvanen & Lyytinen 2004.) Puolakanaho (2007) on tutkinut miten 3–5 -vuotiaiden lasten kielelliset ja kognitiiviset taidot ovat yhteydessä lukemisen sujuvuuteen ja virheettömyyteen kouluiässä. Leikki-ikäisten lasten fonologis-kielelliset taidot ovat vahvasti nähtävissä sanojen ja tekstin virheettömässä lukemisessa toisen luokan lopussa. Sujuvaa lukutaitoa ennusti fonologis-kielellisiä taitoja paremmin varhainen kirjaintuntemus. Tutkimuksen mukaan kirjaintuntemus ja fonologis-kielelliset taidot kehittyvät kiinteästi yhteydessä toisiinsa ja niissä ilmenevät yksilölliset erot ovat varsin pysyviä leikki-iässä. Lisäksi Lerkkasen ym. (2004) tutkimuksessa on havaittu, että äännetietoisuus ja lukutaito ovat yhteydessä toisiinsa etenkin esiopetusaikana ja ensimmäisen luokalla. Äännetietoisuuden merkitys vähenee lukutaidon kehittyessä, mutta vielä ensimmäisellä luokalla tehdyt äännetietoisuuden harjoitukset kehittävät lukutaitoa. (Lerkkanen ym. 2004.) Mäkinen (2002, 259) on puolestaan tutkinut fonologisen tietoisuuden yhteyttä alkavaan luku- ja kirjoitustaitoon. Hänen mukaansa esiopetusvuoden alussa todetut kielellisen tietoisuuden taidot ennustivat alkavaa luku- ja kirjoitustaitoa. Tämän lisäksi

esiopetusvuonna käytetyt harjoitusmenetelmät tukivat oppimista ja fonologisen tietoisuuden harjoitukset vähensivät turhautumista lukemaan ja kirjoittamaan opettelussa. Mäkisen (2002) mukaan alkavaa lukutaitoa ennustivat parhaiten sanan alkutavun nimeäminen ja sanojen tavuttaminen.

Muodollisesta opetuksesta huolimatta kaikki lapset eivät opi lukemaan ilman vaikeuksia. Lukemisen ongelmat liittyvät esi- ja alkuopetuksessa kirjain-äännevastaavuuksien muodostamiseen, äänteiden yhdistämiseen ja kestoerojen havaitsemiseen, tavurajan löytämiseen ja lukemisen epätarkkuuteen. Lukivaikeuksia arvioidaan olevan 5-20 %:lla lukemaan oppimiselle asetetuista kriteereistä riippuen. (Ketonen 2010, 9.) Yksi esi- ja alkuopetuksen tärkeimmistä tehtävistä on luki- ja oppimisvaikeuksien ennaltaehkäiseminen. Kun useiden tutkimusten mukaan fonologisen tietoisuuden harjaannuttamisella ja lukutaidon kehittymisen välillä on selvä yhteys, tulee opetuksessa kiinnittää huomiota fonologisen tietoisuuden systemaattiseen harjaannuttamiseen. Lisäksi fonologisen tietoisuuden harjoituksia oppimateriaaleissa tulee tarkastella kriittisesti. Oppimateriaalien harjoitusten avulla voidaan auttaa niin opettajaa työssään kuin oppilasta lukemisen opettelussa.

5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni tarkoitus nousee tarpeesta tarkastella esi- ja alkuopetuksen opettajan oppaiden sisältöjä ja niiden tarjoamia erilaisia välineitä fonologisen tietoisuuden harjaannuttamiseen. Näkemykseni mukaan kirjalliset harjoitukset eivät ole ainoa vaihtoehto fonologisen tietoisuuden harjaannuttamiseen, mutta koska harjoitusvihot ovat kuitenkin aktiivisessa käytössä niin esiopetuksessa kuin alkuopetuksessa, on niiden sisällöllä merkitystä. Fonologisen tietoisuuden ja lukemaan oppimisen välinen yhteys ja erilaisten interventtioiden merkitys lukemaan oppimiselle on todettu monissa tutkimuksissa (ks. Torgesen 2001; Mäkinen, 2002; Ketonen 2010). Tutkimuksen yhtenä lähtökohtana on oletus siitä, että erialaiset fonologisen tietoisuuden harjoitukset voivat toimia kielellisen tietoisuuden työvälineinä. Opettajan oppaiden rooli opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa on merkittävä, jolloin niiden sisältöä tulee tarkastella lähemmin. Tutkimuksena toisena lähtökohtana on oletus siitä, että opettajan oppaat toimivat toiminnan suuntaajina ja ilmaisevat millaisia harjoituksia kirjan tekijät pitävät tärkeinä.

Tutkimuksen tavoitteenani on etsiä fonologisen tietoisuuden harjoituksia kuvaavia ominaispiirteitä ja näin ollen luokitella harjoitukset niitä kuvaaviin luokkiin.

5.1 Tutkimustehtävä

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää millaisia harjoituksia esi- ja alkuopetuksen opettajan oppaissa on fonologisen tietoisuuden harjaannuttamiseen. Keskeisenä näkökulmana tutkimuksessa on miten fonologisen tietoisuuden harjoitukset tukevat alkavaa lukijaa. Fonologisella tietoisuudella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa taitoa jakaa puhe erikokoisiksi yksiköiksi, kuten äänteiksi, tavuiksi ja riimityviksi sanoiksi, sekä myös rakentaa mainituista sanan osista kokonaisuuksia. Fonologinen tietoisuus on tietoisuutta sanan äännejärjestelmästä. (Tornéus 1991, 16.) Tutkimuksen yleisenä tavoitteena on antaa välineitä esi- ja alkuopetuksen oppimateriaalien arvioimiseen. Tutkimukseni tuloksien voidaan nähdä antavan eksaktia arviointitietoa tutkittavasta oppimateriaalisarjasta, joka voi auttaa omalta osaltaan opettajaa oppimateriaalien valinnassa. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

- 1. Millaisia fonologisen tietoisuuden harjoituksia on opettajan oppaissa?**
- 2. Miten oppimateriaalien fonologisen tietoisuuden harjoitukset vastaavat esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2010, 2004) asetettuihin tavoite- ja sisältönormeihin?**

Tutkimukseni tehtävänä on analysoida esi- ja alkuopetusmateriaalien fonologisen tietoisuuden harjoituksia sekä määrällisesti että sisällöllisesti. Fonologisen tietoisuuden ja lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen yhteys on osoitettu monissa tutkimuksissa. (Mäkinen 2002; Elbro & Petersen 2004; Puolakanaho ym. 2008.) Tämän lisäksi pitkäkestoisten ja suunnitelmallisten interventoiden on todettu ennaltaehkäisevän lukivaikeuksia ja edistävän myöhempää lukutaitoa. (Torgesen ym. 2001; Ketonen 2010.) Esi- ja alkuopetusmateriaalit nähdään tässä tutkimuksessa interventioiksi. Tämän takia fonologisen tietoisuuden harjoitusten tarkastelu on keskiössä ja se on merkityksellistä. Tämän lisäksi suomalaisten lasten fonologisen tietoisuuden kehittämisessä on nähtävissä 5-6 -vuoden iässä nopean kehityksen -vaihe, jolloin fonologisen tietoisuuden harjaannuttaminen esi- ja alkuopetusiässä on varsin perusteltua ja siihen tulisi kiinnittää huomiota. (Silvén ym. 2007; Nurmilaakso 2006, 81.) Tämä näkökulma kannusti omalta osaltaan tutkimaan

fonologisen tietoisuuden harjoituksia esi- ja alkuopetuksen kontekstissa, jossa luodaan pohja lapsen luku- ja kirjoitusvalmiuksille.

Esiopettajan ja alkuopettajan työtä ohjaavat valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet (2004, 2010). Opetussuunnitelmien perusteissa määritellään opetuksen yleiset tavoitteet ja tehtävät, opetuksen toteutuksen periaatteet, oppiainekohtaiset oppimistavoitteet ja opetuksen keskeiset sisällöt. (Korhonen & Högström 2001, 14–15.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 10) todetaan, että opettajan on noudatettava opetuksen järjestäjän vahvistamaan opetussuunnitelmaa. Hakkaraisen (2002b) mukaan näin ei valitettavasti aina ole, vaan opettajan työtä ohjaavat muun muassa paikalliset opetuksen organisoinnin ratkaisut, oppimateriaalit, kirjojen oppilastehtävät ja didaktiset oppaat (Hakkarainen 2002b, 351). Oppimateriaalien ja kirjojen oppilastehtävien taustalla vaikuttavat kirjan tekijöiden arvostukset, arvot ja muut tärkeinä pitävät aatteet. Nämä eivät välttämättä ole samassa suhteessa opetussuunnitelmien perusteiden asettamiin tavoite- ja sisältönormeihin. Oppimateriaalien suhdetta opetussuunnitelmiin tulisi tarkastella nykyistä enemmän, koska niin esiopetuksessa kuin perusopetuksessa toiminta nojaa yhä enemmän oppimateriaaleihin ja niiden tarjoamiin toimintamalleihin.

5.2 Sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä

Tutkimusmenetelmäksi tutkimukseen valikoitui sisällönanalyysi, joka on Tuomen ja Sarajärven (2001, 93) mukaan laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, jonka avulla voidaan analysoida erilaisia dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Sanan dokumentti voidaan laajassa mielessä käsittää koskevan kaikkia inhimillisen toiminnan tuotteita. Niistä esimerkkeinä voidaan mainita päiväkirjat, haastattelut, artikkelit ja kirjat. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 93; Kyngäs & Vanhanen 1999.)

Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jonka avulla aineisto tiivistetään ja järjestetään luokkiin ja kategorioihin kadottamatta aineiston sisältämää informaatiota. Tutkittava ilmiö pyritään kuvaamaan tiivistetysti johtopäätösten tekoa varten. Sisällönanalyysi voidaan ymmärtää väljänä tulkintakehikkona, jonka sisällä on mahdollista käyttää erilaisia analyysimenetelmiä. Sisällönanalyysin avulla pyritään muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus, joka kytkee tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin.

(Eskola 2001, 139; Tuomi & Sarajärvi 2009, 6, 105.) Laaksovirta (1988, 76) korostaa, että sisällön analyysi on tutkimustoimintojen kokonaisuus, eikä vain informaationkeruumenetelmä, johon kuuluvat olennaisesti myös analysointi ja tulosten tarkastelu.

Sisällönanalyysin ohella puhutaan joskus myös sisällön erittelystä. Tuomen ja Sarajärven (2009, 107–108) mukaan sisällön erittelystä puhuttaessa tarkoitetaan kvantitatiivista dokumenttien analyysia, jossa kuvataan määrällisesti jotakin tekstin tai dokumentin sisältöä. Sisällön erittely vaatii luokittelurungon laatimista ja pienimmän luokiteltavissa olevan määräämistä (Jyrhämä 2004, 225). Sisällönanalyysista sen sijaan puhutaan, kun tarkoitetaan sanallista tekstin sisällön kuvailua. Sisällönanalyysilla voidaan siis tarkoittaa niin laadullista sisällönanalyysia kuin sisällön määrällistä erittelyä ja näitä molempia voidaan hyödyntää samaa aineistoa analysoidessa. Sisällönanalyysia voidaan jatkaa tuottamalla esimerkiksi sanallisesti kuvatusta aineistosta määrällisiä tuloksia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–116.) Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi ei ole puhdasta laadullista sisällönanalyysia, vaan sen rinnalla tullaan käyttämään sisällön määrällistä erittelyä. Sisällön määrällisen erittelyn avulla pyritään rajaamaan luokat varsinaista laadullista sisällönanalyysia varten. Tässä tutkimuksessa tullaan siis yhdistämään kvalitatiiviseen tutkimukseen kvantitatiivista otetta. Näin toimitaan, siksi että kvalitatiivisella tutkimusotteella päästään aineiston kokonaisvaltaisen haltuunottoon, mutta aineiston määrällinen esittäminen on tiedon käytön kannalta tarkoituksenmukaista.

Sisällönanalyysin tekemiseksi ei ole olemassa yksityiskohtaisia sääntöjä, mutta se voi lähteä etenemään kahdella eri tavalla joko induktiivisesti tai deduktiivisesti. Analyysin tekeminen deduktiivisesti tarkoittaa käytännössä sitä, että analyysin tekemistä ohjaa luokittelurunko, joka perustuu aikaisempaan tietämykseen. Luokittelurunkona voivat toimia esimerkiksi kategoriat, käsitteet, teemat tai käsitejärjestelmät. Induktiivisessa lähestymistavassa lähtökohtana on aineisto. Sisällönanalyysin avulla saadaan aines teoreettista pohdintaa varten, mutta pohdinnan tekemiseen tutkija tarvitsee järjellistä ajattelua. Jos sisällönanalyysi nähdään väljänä teoreettisena viitekehyksenä koskien kirjoitettujen, kuultujen ja nähtyjen sisältöjen analyysia, voidaan katsoa useimpien laadullisten tutkimusten analyysimenetelmien perustuvan sisällönanalyysiin. (Grönfors 1982, 160–161; Kyngäs & Vanhanen 1999; Tuomi & Sarajärvi 2004, 93, 105) Tässä tutkimuksessa yhdistetään induktiivista ja deduktiivista tutkimusotetta. Analyysin lähtökohtana on

aineisto, mutta aineiston luokittelun kolme päätyyppiä nousevat aikaisemmista tutkimuksista. Aineiston alatyypit ovat induktiivisen analyysin tulosta.

5.3 Tutkimuksen aineisto

Tutkimuksen kohteena ovat yhden oppikirjakustantajan esiopetuksen opettajan oppaat ja ensimmäisen vuosiluokan syksyn opettajan opas sekä oppilaan harjoitusvihko. Tutkittavia teoksia on yhteensä neljä. Tutkimuskohteen valitsemiseen vaikutti omalta osaltaan työskentelyni esiopettaja ja sitä kautta syntynyt mielenkiinto esi- ja alkuopetuksen opettajan oppaiden tarjoamiin välineisiin lapsen kielellisen kehityksen harjaannuttamiseen. Tutkittava kirjasarja sisältää sekä esiopetuksen että alkuopetuksen oppimateriaalit, joka oli ensisijainen kriteeri tutkimusaineistoa valittaessa. Esiopetus nähdään tärkeänä nivelvaiheena varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen jatkumossa ja tässä tutkimuksessa kirjasarja nähdään yhtenä tekijänä tämän jatkumon edistäjänä. Tutkittava kirjasarja on melko uusi ja se on käytössä useissa esiopetusryhmissä ja kouluissa. Kirjasarjan suosio oli yksi merkittävä kriteeri aineistoa valittaessa. Tämän lisäksi kirjasarja ei ollut tutkijalle ennestään tuttu, jolloin tutkijalla ei ollut siihen liittyviä ennako-oletuksia työnsä kautta. Tutkimusaineiston hankinta aloitettiin keväällä 2012 lähettämällä oppikirjakustantajalle sähköpostiviesti, jossa esitettiin pyyntö saada opettajan oppaita tutkimuskäyttöön. Kustantaja suhtautui pyyntöön myönteisesti.

Tutkittavana kirjasarjana on Sanoma Pro Oy:n Pikkumetsän esiopetus (2012) ja Aapinen (2010). Alkuopetuksen opettajan oppaan rinnalla tarkastelen myös oppilaan harjoitusvihkon (2009). Oppilaan harjoitusvihko on tarkastelun kohteena käytännön syyn takia. Esiopetuksen opettajan oppaissa käsitellään myös oppilaiden harjoitusvihkojen harjoitukset, mutta alkuopetuksen opettajan oppaassa käsitellään vain aapisen sivut. Jotta tutkimukseni olisi luotettava ja tasavertainen, tarkastelen myös alkuopetuksen osalta oppilaan harjoitusvihon. Tutkittavia teoksia on yhteensä neljä. Pikkumetsän esiopetus jakautuu yhdeksään jaksoon, joista neljä on A-osassa ja viisi B-osassa. Jokaisessa jaksossa on teema, joka eheyttää jakson sisältöjä. Oppilaan harjoitusvihkossa on pääsääntöisesti neljä aukeamaa jaksoa kohti, joista 2–3 aukeamaa on kielellisen tietoisuuden tehtäviä. Pikkumetsän aapinen jakautuu yhteentoista jaksoon. Aapisen ensimmäinen osa 1a koostuu kuudesta jaksosta: aloitusjaksosta ja viidestä kirjainjaksosta.

Jokaisessa kirjainjaksossa opetellaan neljä kirjainta ja kutakin kirjainta kohden on 1–2 aukeamaa harjoituksia. Aapisen ensimmäisessä osassa opetellaan kaikki kirjaimet ja koska esiopetuksen opetus etenee kirjainten opettelu kontekstissa, tarkastelen vain ensimmäistä (syksy) osaa aapisesta. Aapisen toinen osa (1B) vahvistaa niin paljon jo sujuvaa luku- ja kirjoitustaitoa, joten sitä ei ole asianmukaista tuoda esiopetuksen materiaalien rinnalle.

Tutkimuksen kohteena ovat kaikki kielellisen tietoisuuden tehtävät, jotka ovat tarkoitettu teetetäväksi oppilaille. Tutkimus koskee opettajien oppaiden osalta oppilaiden tehtävisivuja, aapisen sivuja ja muita kielellisen tietoisuuden alaisuuteen kuuluvia sivuja. Tutkimuksen ulkopuolelle jätettiin harjoitukset, jotka eivät kuuluneet kielellisen tietoisuuden harjoituksien piiriin, kuten esimerkiksi matematiikan, ympäristö ja luonnontiedon harjoitukset.

5.4 Aineiston jäsentäminen ja luokittelu

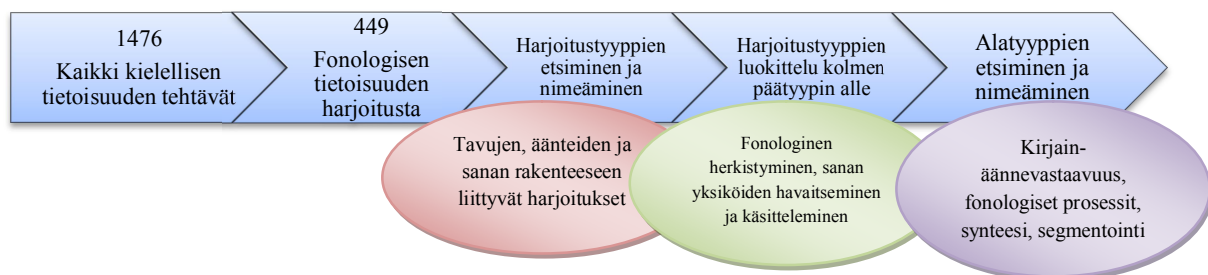
Aineiston jäsentäminen aloitettiin tutustumalla analysoitavien opettajan oppaiden rakenteisiin ja etenkin analysoinnin kohteena oleviin harjoituksiin. Esiopetuksen opettajan oppaat ovat jaettu jaksoihin ja jokaisessa jaksossa käsitellään esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010) mukaisesti eri sisältöalueita. Esiopetuksen opettajan oppaissa kielellisen tietoisuuden lisäksi sisältöalueita ovat matematiikka, etiikka ja sosiaaliset taidot, ympäristö- ja luonnontieto, fyysinen ja motorinen kehitys sekä taide ja kulttuuri. Rajasin tutkimuskohteekseni vain sivut, jotka koskevat kieltä ja vuorovaikutusta sekä kielellistä tietoisuutta. Pikkumetsän aapisen opettajan oppaan ja harjoitusvihon sisältöalueina ovat ainoastaan äidinkieli ja kirjallisuus, jolloin esiopetuksen opettajan oppaiden rajaukseni on perusteltu. Tästä huolimatta alkuopetuksen opettajan oppaassa on paljon toimintavihjeitä ja harjoituksia, jotka eivät liity kielelliseen tietoisuuteen. Jätin muun muassa kädentaitoja ja leikkejä ja ilmaisua koskevat harjoitteet jäsennyksen ulkopuolelle, koska toimin myös näin esiopetuksen kohdalla. Luotettavuuden ja aineiston tasavertaisuuden takia tarkastelen ensimmäisen luokan syksyn opettajan oppaan rinnalla oppilaiden harjoitusvihkon, koska ensimmäisen luokan opettajan oppaassa ei käsitellä lainkaan oppilaiden harjoitusvihkojen tehtävääukeamia, toisin kuin esiopetuksessa.

Aineiston jäsentämisen ensimmäisessä vaiheessa kävin systemaattisesti läpi kaikki opettajan oppaiden harjoitukset ja pyrin tulkitsemaan harjoituksen tarkoituksen. Numeroin jokaisen

kielellisen tietoisuuden tehtävän vihreällä värikynällä ja jokaisen fonologisen tietoisuuden tehtävän mustalla värikynällä. Näin sain kaikkien kielellisen tietoisuuden harjoitusten kokonaislukumäärän sekä kaikkien fonologisen tietoisuuden harjoitusten lukumäärän. Löysin 1476 kielellisen tietoisuuden ja 449 fonologisen tietoisuuden harjoitusta. Fonologisen tietoisuuden harjoituksiksi katsottiin harjoitukset, joissa huomio on riimin ja alkusoinnun tuottamisessa sekä tavu- ja äännetietoisuudessa. Liitteestä 1 voidaan havaita jäsentämisen yleinen periaate. Yleisesti tarkasteltuna yhdeksi harjoitukseksi on laskettu mustalla pallolla merkitty harjoitus.

Tutkimukseni luotettavuutta lisätäkseni palasin numeroinnin jälkeen harjoituksiin. Tarkastin huolella jokaisen harjoituksen harjoitustyyppin ja sen, että se kuuluu fonologisen tietoisuuden piiriin. Harjoitustyyppillä tarkoitan tässä tutkimuksessa taitoa, jota harjoituksessa ensisijaisesti harjoitetaan. Määrittelin jokaiselle fonologisen tietoisuuden harjoitukselle harjoitustyyppin ja laadin niistä karkean listan, jota käytin apuna jatkoluokittelussa. Monet fonologisen tietoisuuden harjoitukset saattoivat sisältää useita samanarvoisia harjoituksia. Tällaisissa tapauksissa laskin koko harjoituksen yhdeksi, jotta fonologisen tietoisuuden harjoitusten kokonaislukumäärä pysyisi oikeana. Tasavertaiset harjoitustyyppit harjoituksen sisältä laskin omiksi harjoituksiksi ja nimesin ne fonologisiksi operaatioiksi (ks. Taulukko 1).

KUVIO 1. Fonologisen tietoisuuden harjoitusten analyysi



Harjoituksia tuli analysoida edelleen tarkemmin niiden tarkoituksen erottelemiseksi. Tässä analyysivaiheessa käytin apuna laatimaani listaa harjoitusten harjoitustyypeistä ja Mäkisen (2002, 140) laatimaa kolmijakoa Gombertin (1992) ja Adamsin (1990) ajatusten pohjalta. Tämä kolmijako havainnollistaa fonologisen tietoisuuden asettamia vaatimuksia lapsille (Mäkinen 2002, 140). Kolmijaon avulla pystyn tarkastelemaan fonologisen tietoisuuden harjoitusten etenemistä ja lapsen kielellisen kehityksen tukemista harjoitusten avulla. Tämän mallin mukaan lapsen fonologinen tietoisuus etenee limittäin epifonologisesta tietoisuudesta metafonologiseen tietoisuuteen (Gombert 1992, Mäkisen 2002 mukaan). Fonologisen tietoisuuden harjoitusten harjoitustyyppit luokiteltiin kolmijaon avulla kolmen päätyypin alle, jotka olivat fonologinen herkistyminen, sanan yksiköiden havaitseminen ja sanan yksiköiden käsitteleminen.

Laadin kolmesta päätyypistä ja niiden alle sisältyvistä harjoitustyypeistä karkean taulukon. Taulukon avulla havaitsin, että päätyyppien alle muodostui liian suuret harjoitustyyppienjoukot. Näin ollen pyrin löytämään fonologisen tietoisuuden harjoitustyyppien sisältä piirteitä, jotka kuvaisivat hyvin kutakin harjoitusta ja auttaisivat löytämään harjoituksia kuvaavia luokkia. Näitä uusia kuvaavia luokkia kutsun alatyypeiksi. Alatyyppejä muodostui yhteensä seitsemän ja niiden alle kokosin niitä kuvaavat harjoitustyyppit (ks. Taulukko 1).

5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Kaikessa tutkimustyössä pyritään välttämään virheitä, mutta tästä huolimatta tulosten luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat. Tämän vuoksi jokaisessa tutkimuksessa pyritään arvioimaan tehdyn tutkimuksen luotettavuutta. Kvantitatiivisessa tutkimusperinteessä nousevat arvioinnin mittaamisen käsitteet reliabiliteetti ja valideetti eivät sellaisenaan sovellu kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden perusteiksi. Tärkeimmiksi laadullisen tutkimuksen arviointitavoiksi voidaankin nostaa tutkimusprosessin luotettavuus ja raportoinnin uskottavuus. (Eskola & Suoranta 1998, 211–212; Tuomi & Sarajärvi 2004, 133 Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231–232.)

Laadullisen tutkimuksen pääasiallisena luotettavuuden kriteerinä nähdään tutkija itse, jolloin koko tutkimusprosessi on luotettavuuden arvioinnin kohteena. (Eskola & Suoranta 1998, 211–212). Tutkimuksen arvioinnissa on tärkeää kokonaisuuden huomioiminen, jolloin tutkimuksen sisäistä

johdonmukaisuutta tulee tarkastella. Tutkimuksen laadukkuus syntyykin tutkimuksen rakenteen ja prosessin kokonaisuudesta eikä tutkimus menetä arvoaan yhden virheen takia. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 135; Ronkainen Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 138.) Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty tarkastelemaan koko prosessin ajan, koska näin on pyritty mahdollisimman johdonmukaiseen ja luotettavaan lopputulokseen. Laadulliselle tutkimukselle onkin tyypillistä, että tehtyjä ratkaisuja pohditaan ja perustellaan jatkuvasti. (Eskola & Suoranta 1998, 209.)

Laadullisessa tutkimuksessa perinteistä objektiivisuutta ei voida saavuttaa, sillä tieto ja tutkija arvoineen ja tulkintoineen ovat saumattomasti yhteydessä. Näin ollen laadullista tutkimusta on lähes mahdotonta tehdä ilman, että tutkijalla itsellään on minkäänlaisia ennakkokäsityksiä tutkittavasta aiheesta. (Eskola & Suoranta 1998, 17–18.) Omat käsitykseni ja ennakko-oletukseni ovat alun perin ohjanneet minut tutkittavan aiheen pariin ja olen huomionut ne tutkimusta tehdessäni. Käsitykset ovat muuttuneet tutkimusprosessin aikana, mikä on ominaista laadulliselle tutkimukselle. Tutkimuksen laadukkuus vaatii tutkijalta asioiden ja oman toiminnan jatkuvaa tarkastelua, reflektointia ja arviointia. (Ronkainen ym. 2011, 139.) Tutkimuksen aikana olen pohtinut omaa asemaani tutkijana ja sen vaikutusta tutkimukseeni.

Tutkimuksen luotettavuutta voi osoittaa antamalla lukijoille tarkkaa tietoa siitä, mitä tutkimusprosessissa on tehty. Näin ollen valinnoista, aineistosta ja sen kokoamisesta tulee kertoa selkeästi ja riittävästi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 138; Hirsjärvi ym. 2009.) Tutkijan tehtävänä on antaa mahdollisimman tarkkaa tietoa tutkimuksen tekotavasta, jotta lukija voi arvioida tutkimuksen tuloksia. Tarkkuus koskee tutkimuksen kaikkia vaiheita ja valintoja. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 138; Hirsjärvi ym. 2009, 232.) Olen pyrkinyt jäsentämään tämän tutkimuksen selkeäksi ja johdonmukaisesti eteneväksi kokonaisuudeksi, josta lukijan on helppo etsiä tarvitsemaansa tietoa. Olen kuvaillut ja jäsentänyt tutkimusprosessini yksiselitteisesti niin, että lukijan on mahdollista seurata ja arvioida sitä. Tämän lisäksi olen kuvaillut ja perustellut aineiston analyysissä tekemäni valinnat. Tulkintojen uskottavuutta lisätäkseni olen liittänyt analyysiin esimerkkejä fonologisen tietoisuuden harjoituksista. Näin lukija saa paremman kuvan siitä, mihin tulkintani pohjaavat. Viittauksineen sekä viitannut lähteisiin ja merkannut ne selkeästi ja

rehellisesti lähdeluetteloon. Lisäksi pyrin parantamaan tutkimukseni luotettavuutta tutkimalla aineiston kahteen kertaan, jolloin pystyin tarkastamaan saamani tulokset.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2010) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) antavat ajankohtaiset raamit esi- ja alkuopetuksen oppimateriaalien tutkimiselle. Esi- ja alkuopetuksen toiminnan tulee pohjautua opetussuunnitelmaan, joten tämä on luotettava lähtökohta oppimateriaalien tarkastelulle.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää triangulaatio. Triangulaatio tarkoittaa tutkimusotetta, jossa käytetään useita eri menetelmiä, teorioita, tutkijoita ja aineistoja. (Ks. Esim. Tuomi & Sarajärvi 2002.) Tässä tutkimuksessa on yhdistetty sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista tutkimusotetta. Koen, että määrällinen tieto aineistosta lisää osaltaan tutkimuksen monipuolisuutta ja uskottavuutta ja näin ollen laadukkuutta. Olen myös pyrkinyt käyttämään tutkimuksessani erilaisia teoreettisia lähtökohtia. Kielellistä tietoutta on tutkittu runsaasti ja se tuo oman haasteensa tutkijalle. Merkityksellisen ja luotettavan tiedon etsiminen nousi keskiöön tutkimusta laadittaessa.

6 Tulokset

Tutkimukseni ensimmäinen tutkimuskysymys käsitteli fonologisen tietoisuuden harjoitusten määrää ja sisältöä sekä esiopetuksen että alkuopetuksen opettajan oppaissa. Kuvaan ensimmäiseksi kaikkia fonologisen tietoisuuden harjoituksia ja niiden määrän suhdetta kaikkiin kirjan kielellisen tietoisuuden sekä kielen ja vuorovaikutuksen harjoituksiin. Tämän jälkeen tarkastelen esiopetuksen ja ensimmäisen luokan opettajan oppaita erikseen. Otin materiaaliokohtaisen tarkastelun mukaan, koska tutkimukseni toisessa tutkimuskysymyksessä tarkastelen oppimateriaalien ja opetussuunnitelmien perusteiden vastaavuutta. Perusopetuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmien sisällöt ja tavoitteet ovat luonteeltaan erilaisia, jolloin niiden tarkastelu erillään on perusteltua.

6.1 Tutkittavien harjoitusten ominaispiirteet ja määrät

Tutkittavia opettajan oppaita oli yhteensä kolme ja niiden lisäksi yksi oppilaan harjoitusvihko. Tutkittavia sivuja kirjoissa oli yhteensä 581 ja kielellisen tietoisuuden harjoituksia niissä oli yhteensä 1476. Useissa harjoituksissa luokiteltiin jokin harjoitus kahdeksi, koska se sisälsi kaksi tasavertaista operaatiota. Taulukossa 1 fonologisen tietoisuuden harjoitusten lukumäärässä nämä harjoitukset ovat laskettu vielä yhdeksi, jotta fonologisen tietoisuuden harjoitusten prosenttiosuudet suhteessa kaikkiin harjoituksiin säilyisi oikeana. Tämän jälkeen on mainittu fonologisten operaatioiden määrä, joka kuvaa harjoitusten todellista määrää ja jota käytetään apuna kirjojen tarkemmassa analyysissä.

TAULUKKO 1. Fonologisen tietoisuuden harjoitusten määrä ja määrän suhde opettajanoppaiden harjoitusten kokonaismäärään.

Opettajan opas/ Harjoitusvihko	Kaikki kielellisen tietoisuuden harjoitukset kpl	Fonologisen tietoisuuden harjoituksia kpl	%	Fonologisen tietoisuuden operaatioita kpl
Pikkumetsän Esiopetus A	263	99	38	130
Pikkumetsän Esiopetus B	251	83	35	119
Pikkumetsän Aapinen 1a	724	208	28	273
Pikkumetsän aapisen harjoitusvihko	238	59	24	59
Pikkumetsän Aapinen 1a (opas+HV)	962	267	27	332

Kielellisen tietoisuuden harjoituksien lukumäärät vaihtelivat reilusta yhdeksästä sadasta kahteensataan. Ero esi- ja alkuopetuksen välillä on huomattava ja se selittyy esiopetuksen ja alkuopetuksen sisällöllisillä ja tavoitteellisilla eroilla. Fonologisen tietoisuuden harjoituksia oli kahdeksastakymmenestä reiluun kahteensataan. Karkeasti voidaan sanoa, että fonologisen tietoisuuden harjoituksia oli keskimäärin kolmasosa kaikista opettajan oppaiden harjoituksista.

Esi- ja alkuopetuksen opettajan oppaiden fonologisen tietoisuuden harjoitukset ovat jaoteltu kolmeen päätyyppiin (taulukko 2). Ensimmäinen päätyyppi fonologinen herkistyminen pohjustaa varsinaista fonologista tietoisuutta. Se ei edellytä lapsilta vielä kirjaintuntemusta, vaan se virittää lapset havaitsemaan sanan rytmin ja äänteellisen rakenteen. Fonologinen herkistyminen on jaettu vielä kolmeen alatyyppeihin. Näitä alatyyppejä ovat kirjain-äännevastaavuus, segmentointi ja fonologiset prosessit. Toisen päätyypin harjoitukset perustuivat sanan yksiköiden havaitsemiseen. Nämä harjoitteet edellyttävät ymmärrystä siitä, että sanat muodostuvat tavuista ja äänteistä. Sanan yksiköiden havaitseminen on jaettu myös kolmeen alatyyppeihin, joita ovat kirjain-äännevastaavuus, synteesi ja fonologiset prosessit. Viimeiseen päätyyppiin kuuluvat harjoitukset, jotka pohjautuvat sanan yksiköiden käsittelemiseen ja sen alatyypiksi muodostui sanan yksiköiden poistaminen.

TAULUKKO 2. Esi- ja alkuopetuksen harjoitukset kuvattuna harjoitusten päätyypin, alatyypin ja harjoitustyyppin mukaan.

Päätyyppi	Alatyyppi	Harjoitustyyppit
Fonologinen herkistyminen	Kirjain-äännevastaavuus	1. Alku- ja loppuäänteen tunnistaminen 2. Alku- ja lopputavun tunnistaminen 3. Riimin tuottaminen ja tunnistaminen 4. Äänteen pituuden tarkastelua
	Segmentointi	1. Sanan jakaminen tavuiksi (rytmin löytäminen)
	Fonologiset prosessit	1. Tavuennakointi 2. Sanan pituuden tarkastelua
Sanan yksiköiden havaitseminen	Kirjain-äännevastaavuus	1. Alku- ja loppuäänteen nimeäminen 2. Alku- ja lopputavun nimeäminen 3. Äänteen paikan havaitseminen
	Synteesi	1. Sanan yhdistäminen tavuista ja äänteistä
	Fonologiset prosessit	1. Alkusointujen tuottaminen 2. Sanojen tuottaminen alkutavusta 3. Piilotetun tavun havaitseminen
Sanan yksiköiden käsitteleminen	Sanan yksiköiden poistaminen	1. tavun ja äänteen poisjättäminen

Fonologinen herkistyminen. Fonologisen herkistymisen alatyyppejä on kolme (taulukko 2). Nämä alatyypit ovat jaoteltu vielä erikseen fonologisen tietoisuuden harjoitusten

harjoitustyypeiksi eli taidoiksi, joita harjoituksissa harjoitellaan. Kirjain-äännevastaavuuteen perustuvia harjoitustyyppejä olivat alku- ja loppuäänteen tunnistaminen, alku- ja lopputavun tunnistaminen, riimin tuottaminen ja tunnistaminen ja äänteen pituuden tarkastelu. Alku- ja loppuäänteen tunnistamisen harjoitukset näkyivät Pikkumetsän esiopetuksessa ja aapisessa esimerkiksi erilaisten äänteiden maistelulla ja äänteiden kuuntelemisena. Tyypillinen esimerkki alkuäänteen tunnistamisesta on tehtävä, jossa lapsen pitää tunnistaa kuulemalla annettu alku- tai loppuäänne (mm. Pikkumetsän aapinen 1a 2010, 51). Äänteen pituuden tarkastelun tehtävät perustuivat usein kuulemiseen ja sen arviointi tapahtui äännetasolla. Äänteen pituutta tarkasteltiin joko sanan alussa, keskellä tai lopussa. Eräässä esiopetuksen harjoituksessa lasten tuli nostaa peukalo ylös, kun alussa kuului pitkä *AA*. (Pikkumetsän esiopetus A 2012, 42.) Alku- ja lopputavun tunnistaminen kulkevat käsi kädessä sanan tavuttamisen kanssa. Alku- ja lopputavua on vaikea tunnistaa, jos tavutus on väärin. Pikkumetsän esiopetuksessa harjoiteltiin alku- ja lopputavun tunnistamista muun muassa yhdistämällä samanlaiset tavut toisiinsa (Pikkumetsän esiopetus A 2012, 80). Aapisessa alkutavun tunnistamista harjoiteltiin muun muassa alkutavubingolla (Pikkumetsän aapinen 1b 2010, 76). Riimin tunnistaminen ja tuottaminen näkyivät aapisessa lähinnä suullisina harjoituksina, kuten esimerkiksi harjoituksina, joissa lause tuli päättää riimiin. Esiopetuksessa harjoitukset olivat sekä suullisia että kirjallisia. Yhdessä tehtävässä oppilaiden piti etsiä annetun sanan riimipari ja ympyröidä se (Pikkumetsän esiopetus A 2012, 54).

Segmentointiin perustuvat harjoitukset luokiteltiin vain yhteen harjoitustyyppiin, joka on sanan jakaminen tavuihin. Sanojen luontaisen rytmin oivaltaminen on tärkeä edellytys lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa ja tätä taitoa harjoiteltiin erityisesti esiopetuksen oppimateriaaleissa. Useissa tehtävissä sanat jaettiin tavuihin sanomalla sanat tavuittain tai taputtamalla sanat tavuiksi rytmiin tukeutuen. Tavuttamiseen yhdistettiin usein myös laskeminen. Useissa esiopetuksen harjoituksissa sanat tuli tavuttaa, laskea tavut ja merkata viivoilla kuinka monta tavua sanassa oli (mm. Pikkumetsän esiopetus A 2012, 54).

Fonologiset prosessit jakautuvat tavuennakoinnin ja sanan pituuden tarkastelun harjoitustyyppeihin. Tavuennakoinnin harjoituksia oli sekä esiopetuksen että alkuopetuksen oppaissa ja ne usein esiintyivät kuvan tarkastelun yhteydessä. Oppilaiden tuli alkutavun avulla keksiä jokin katseltavan kuvan sanoista, jonka alkutavun opettaja oli sanonut (mm. Pikkumetsän

aapinen 1a 2012, 90). Sanan pituuden tarkastelun harjoituksissa verrattiin kahden sanan pituutta toisiinsa. Vertailu perustui usein kuulemiseen ja sanahahmon tarkasteluun. Sanan pituuden tarkasteluun yhdistettiin useissa harjoituksissa tavuttaminen (mm. Pikkumetsän esiopetus A 2012, 79).

Sanan yksiköiden havaitseminen ja käsitteleminen. Sanan yksiköiden havaitsemiseen perustuvat harjoitukset ovat jaettu myös kolmeen alatyyppeihin, joita ovat kirjain-äännevastaavuus, synteesi ja fonologiset prosessit. Kirjain-äännevastaavuus muodostuu alku- ja loppuäänteen nimeämisestä, alku- ja lopputavun nimeämisestä sekä äänteen paikan havaitsemisesta. Alku- ja loppuäänteen nimeäminen on haastavampaa kuin äänteiden tunnistaminen, koska nimeämistä koskevassa prosessissa lapsen tulee tunnistaa myös kirjaimia ja äänteitä. Äänteiden nimeämisharjoituksia oli paljon molemmissa opettajan oppaissa ja ne olivat kuulemiseen ja kirjoittamiseen perustuvia. Esiopetuksessa alkuäänteen nimeämistä harjoiteltiin muun muassa yhdistämällä sana sen alkukirjaimeen (Pikkumetsän esiopetus A 2012, 79). Kuulemiseen perustuvissa harjoituksissa piti näyttää kuullun sanan alkukirjain kirjainlapulla. Alku- ja lopputavun nimeämisen harjoitukset olivat tyypillisimmillään aapisen lukuharjoituksissa. Oppilaan piti kuunnella tarkasti sana ja laittaa sormi kuullun sanan alku- tai lopputavun päälle. Myös alkuopetuksen saneluissa korostui alku- ja lopputavun nimeäminen. (Pikkumetsän aapinen 1a 2010, 88, 105.) Esiopetuksessa alku- ja lopputavun nimeämisen harjoituksissa tuli yhdistää sana ja sanan alkutavu toisiinsa. Äänteen paikan havaitsemisen harjoitukset ilmenivät erityisesti esiopetuksen oppaissa. Eräässä tehtävässä tuli kuunnella missä kohdassa sanaa kuului V ja yhdistää sana ja kuvio toisiinsa (Pikkumetsän esiopetus B 2012, 49).

Synteesi harjoitusten harjoitustyyppiksi nousi tavujen ja äänteiden yhdistäminen sanaksi. Sekä esiopetuksessa että alkuopetuksessa yhdistettiin tavuja toisiinsa. Tehtävät perustuivat joko kuulemiseen tai kirjalliseen työskentelyyn. Esiopetuksen harjoituksessa kuljetun reitin varrelta löydetty tavut yhdistettiin kokonaiseksi sanaksi (Pikkumetsän esiopetus B 2012, 23). Äänteiden yhdistäminen sanaksi ilmeni usein ”robottikielenä”. Eräässä aapisen harjoituksessa piti nimetä sanan alkuääne ja yhdistää näistä alkuäänteistä uusi sana (Pikkumetsän aapinen harjoitusvihko 1a 2011, 68).

Fonologisten prosessien harjoitustyypit ovat alkusointujen tuottaminen, sanan tuottaminen alkutavusta ja piilotetun tavun löytäminen sanasta. Alkusoinnun tuottamisen harjoituksissa pyritään keksimään mahdollisimman monta samalla alkuäänteellä alkavaa sanaa. Harjoituksia oli paljon niin esi- ja alkuopetuksen materiaaleissa. Aapisen harjoitusvihossa (2011, 28) kirjainsivun viimeinen harjoitus oli aina alkusointujen tuottaminen joko kirjoittamalla tai piirtämällä. Esiopetuksessa uusien sanojen keksiminen liittyi vahvasti kirjainten opetteluun. Alkutavun avulla uusien sanojen keksiminen näkyi erityisesti aapisen lukusivuilla, joissa uusista tavuista keksittiin uusia sanoja (mm. Pikkumetsän aapinen 1a 2010, 83). Esiopetuksessa uusia sanoja keksittiin yhdessä taululle kirjoitetusta alkutavusta. Piilotetun tavun havaitsemisen harjoitukset olivat ainoastaan aapisen oppimateriaaleissa. (Pikkumetsän aapinen 1a 2010, 113). Fonologisten prosessien harjoitukset liittyivät usein lukusivuihin, uusien kirjainten opetteluun ja kuulemiseen.

Fonologisen tietoisuuden harjoituksien viimeinen alatyypin on sanan yksiköiden poistaminen. Tämän alatyypin harjoitustyypin on äänteen tai tavun poistaminen sanasta. Harjoituksia oli vähän niin esi- ja alkuopetuksessa ja nämä harjoitukset ovat tavallisesti kaikista haastavimpia. Esiopetuksessa yhdessä harjoituksessa jätettiin sanan keskimäinen tavu sanomatta ja lasten tuli päätellä sanan merkitys (Pikkumetsän esiopetus A 2012, 25). Alkuopetuksessa eräässä harjoituksessa sanassa oli tavuja liikaa, jolloin oppilaiden tuli päätellä kyseinen tavu ja poistaa se sanasta (Pikkumetsän aapisen harjoitusvihko 1a 2011, 86).

Fonologisen tietoisuuden tehtävien ominaispiirteet ja määrä Pikkumetsän esiopetuksessa

Pikkumetsän Esiopetus koostuu kahdesta opettajan oppaasta. Tässä kappaleessa tarkastelen näitä oppaita yhdessä. Havainnollistaakseni harjoitusten jakautumista oppaiden välillä taulukossa 3 ovat oppaat A ja B erotettu toisistaan. Pikkumetsän esiopetuksessa on yhteensä 249 fonologista orientaatiota (taulukko 2), mutta itse fonologisen tietoisuuden harjoituksia opettajan oppaissa on 182. Analyysia tehdessä fonologisten orientaatioiden suuri määrä pohditutti. Uskon, että operaatioiden suuri määrä on selitettävissä opettajan oppaan luonteella. Opettajan opas on kattava materiaalipankki ja erityisesti oppilaiden harjoitusvihko aukeamilla toimintavihjeitä on runsaasti. Näin ollen opettajalle annetaan kaikki välineet opetukseen toteutukseen, jolloin operaatioiden määrä luonnollisesti kasvaa.

TAULUKKO 3. Pikkumetsän esiopetuksen opettajan oppaiden A & B fonologisen tietoisuuden harjoitukset harjoitustyyppin ja määrän mukaan kuvattuna. (S=sanassa, A=alussa)

Alatyyppi	Harjoitustyyppi	Harjoitusten lukumäärä		
		A	B	yhteensä
Kirjainäännevastaavuus	1. Alkuäänteen tunnistus	17	12	29
	2. Loppuäänteen tunnistus	0	8	8
	3. Alkutavun tunnistus	3	3	6
	4. Lopputavun tunnistus	0	6	6
	5. Riimin tuottaminen	3	1	4
	6. Riimin tunnistus	4	0	4
	7. Äänteen pituuden tarkastelu	S:19 A:4	S:3 A:4	S: 22 A: 4
Segmentointi	8. Sanan jakaminen tavuihin	17	15	32
Fonologiset prosessit	9. Tavuennakointi	9	9	18
	10. Sanan pituuden tarkastelu	9	2	11
Kirjain- äännevastaavuus	1. Alkuäänteen nimeäminen	20	15	35
	2. Loppuäänteen nimeäminen	0	6	6
	3. Alkutavun nimeäminen	4	3	7
	4. Lopputavun nimeäminen	0	2	2
	5. Äänteen paikan havaitseminen	2	3	5
Synteesi	6. Sanan yhdistäminen tavuista	6	9	15
	7. Sanan yhdistäminen äänneistä	0	7	7
Fonologiset prosessit	8. Alkusointujen tuottaminen	19	10	29
	9. Sanojen tuottaminen alkutavusta	3	3	6
Sanan yksiköiden poistaminen	1. Tavun poistaminen sanasta	2	1	3
	2. Äänteen poistaminen sanasta	0	3	3

Harjoitustyypit ovat luokiteltu kolmeen päätyyppiin; fonologinen herkistyminen, sanan yksiköiden havaitseminen ja sanan yksiköiden käsitteleminen. Tämä jaottelu jakaa harjoitukset vaikeustason mukaan. Pikkumetsän esiopetuksessa oli havaittavissa, että harjoitukset etenivät helpommasta vaikeampaa. Opettajan oppaassa A harjoitusten pääpaino oli fonologisen herkistymisen harjoituksissa. Alkuäänteen tunnistaminen, segmentointi ja sanan pituuden tarkastelu olivat keskiössä. Mäkinen (2002) toteaa, että lapset selviytyvät fonologisen herkistymisen tehtävistä, vaikka heidän kirjain- ja äännetietoisuus ei olisi kehittynyt. Fonologisen herkistymisen tehtäviin ei tarvita kehittyntä kielellisen tietoisuuden tasoa, vaan näillä tehtävillä luodaan pohjaa myöhemmälle kehitymiselle. Näin ollen on luontevaa, että esiopetuksen

harjoitusten pääpaino on fonologisen herkistymisen harjoituksissa. Riimin tuottaminen ja tunnistaminen ovat tyypillisiä fonologisen herkistymisen harjoituksia, mutta tästä huolimatta Pikkumetsän esiopetuksessa niitä käytetään vähän. Riimiharjoituksia oli yhteensä kahdeksan. Sen sijaan tavuennakointia oli suhteellisen paljon. Tavuennakointi liittyi usein käsiteltävän kuvan tarkasteluun ja lasten tuli alkutavun avulla keksiä tarkoitettu sana. Tavuennakointiharjoituksia oli yhteensä 18. Sanan osiin jakamisen harjoitukset olivat sanan jakamista tavuiksi. Tavuttamista käytettiin apuna useissa harjoituksissa, kuten esimerkiksi alkutavun tunnistamistehtävissä. Tämän lisäksi tavuharjoituksiin liitettiin usein laskeminen. Harjoituksia löytyi yhteensä 32.

Mitä pidemmälle opettajan opas eteni, sitä voimakkaammin fonologisen herkistymisen rinnalle nostettiin sanan yksiköiden havaitsemisen harjoituksia. Pikkumetsän esiopetuksessa opetellaan yhdessä jaksossa neljä kirjainta. Kirjaintietoisuus on useiden tutkimusten mukaan yksi lukutaidon ennustajista, mutta se ei kuitenkaan ohjaa lasta kirjain-äännevastaavuuden oivaltamiseen, joka on tärkeää lukemisen oppimisen kannalta (Adams 1990, 55–82). Kirjainten opetteluun liittyy Pikkumetsässä vahvasti äännetietoisuuden harjoitukset, kuten esimerkiksi alkuäänten tunnistaminen ja nimeäminen, äänten pituuden tarkastelu ja alkusointujen tuottaminen. Äännetietoisuuden harjoitukset perustuivat usein kuulemiseen. Pikkumetsän esiopetuksen harjoitusten pääpaino oli äännetasoisissa harjoituksissa. Sanan alkuäänten ja alkukirjaimen tunnistamiseen ja nimeämiseen keskityttiin useissa harjoituksissa. Loppuäänteeseen kohdistuvia harjoituksia oli 14. Äänteiden pituuden erotteluun perustuvat harjoitukset vaativat tarkkuutta, koska se vaikuttaa siihen, mikä merkitys sanalla on (esim. tuli – tuuli, mato – matto). Suomalaisten äänteiden kestopaihteluiden oppiminen onkin vaativaa henkilöille, joille ei ole kielen oppimisen herkkyysskautena syntynyt automatisoituneita malleja puheessa esiintyvistä hienojakoisista piirteistä, joiden varassa merkityksiä välitetään (Lyytinen & Lyytinen, 2006).

Äännesynteesi tehtävät jakautuivat kahteen osaan: sanan yhdistäminen tavuista ja sanan yhdistäminen äänteistä. Tavutason tehtäviä oli yhteensä 15 ja ne perustuivat joko kuulemiseen tai kirjoittamiseen. Äännetason tehtävät olivat kaikki oppaassa B ja niitä oli yhteensä seitsemän. Äännetason tehtävissä tuli muun muassa etsiä kirjaimet, kulkea reitti oikeassa järjestyksessä ja yhdistää sanaan sekä hahmottaa sana niin sanotusta äänteet erottelevasta puheesta. Äänten paikan havaitsemisharjoituksia oli ensimmäisen kerran oppaan A viimeisillä sivuilla. Tehtäviä

löytyi yhteensä 5. Äänten paikan havaitsemisen luokittelu mietitytti, koska harjoituksen voi toteuttaa joko tunnistamalla kirjaimen tai kuuntelemalla äänten paikan. Harjoituksen ydintehtävänä oli kuitenkin kuunnella äänten sijainti, jonka takia päädyin luokittelemaan sen sanan yksiköiden havainnoimiseen.

Sanan yksiköiden käsittelemisen tehtävät ovat esi- ja alkuopetusikäisille lapsille haastavimpia harjoituksia. Kyseisissä harjoituksissa lapsen tulee irrottautua sanan merkityksestä ja tarkastella ainoastaan sen muotoa. Fonologisen tietoisuuden tulee olla kehittynyt melko pitkälle, jotta lapsi kykenee suoriutumaan yksiköiden käsittelemisen tehtävistä. Kolmannen päätyypin tehtäviä oli esiopetuksessa ainoastaan kuusi ja ne jakautuvat sekä tavun että äänten poistamiseen sanasta.

Fonologisen tietoisuuden harjoitusten ominaispiirteet ja määrä Pikkumetsän aapisessa

Pikkumetsän aapinen koostui syksyn opettajan oppaasta ja syksyn oppilaan harjoitusvihosta. Rajasin aineiston koskemaan vain syksyn materiaaleja, koska silloin sisältöalue on lähimmillään esiopetuksen sisältöalueita. Puhuttaessa aapisesta tarkoitetaan sillä sekä opettajan opasta että oppilaan harjoitusvihkoa. Pikkumetsän aapisessa on fonologisen tietoisuuden harjoituksia 267 ja fonologisia orientaatioita 332. Myös aapisessa orientaatioiden määrä on huomattavasti suurempi kuin fonologisten harjoitusten määrä. Tämä asia selittyy edelleen opettajan oppaan luonteella monipuolisten toimintavinkkien tarjoajana ja mahdollistajana.

Aapisen harjoitukset ovat jaettu myös kolmeen päätyyppiin, jotka ovat samat kuin esiopetuksessa (ks. taulukko 2). Aapisen fonologisen tietoisuuden harjoitusten pääpaino on sanan yksiköiden havaitsemisessa. Näin ollen harjoitukset tähtäävät tavujen ja äänteiden havaitsemiseen ja nimeämiseen ja niiden edellytyksenä on, että lapsi ymmärtää sanojen koostuvan tavuista ja äänteistä. Tämän lisäksi lapsen tulee ymmärtää kirjaimen ja äänten yhteenkuuluvuus eli kirjain-äännevastaavuus. Alkuäänten ja -tavun nimeämistehtävät ovat tyypillinen esimerkki sanan yksiköiden havaitsemisesta. Kuullessaan sanan lapsen tulee segmentoida sanan alku ja erottaa alkuäänne tai – tavu sanasta ja nimetä se. Tässä on myös tyypillinen esimerkki fonologisesta orientaatiosta. Sanan alkuäänten nimeämiseen tarvitaan myös segmentaatiota ja se voidaan katsoa olevan tasavertainen tehtävä äänten nimeämisen kanssa.

TAULUKKO 4. Pikkumetsän Aapisen 1a fonologisen tietoisuuden harjoitustyyppin ja määrän mukaan kuvattuna. (A=alussa, S=sanassa, L=lopussa)

Alatyyppi	Harjoitustyyppi	Harjoitusten määrä
Kirjainäännevastaavuus	1. Alkuäänteen tunnistus	22
	2. Loppuäänteen tunnistus	7
	3. Alkutavun tunnistus	5
	4. Riimin tuottaminen	9
	5. Riimin tunnistus	3
	6. Äänteen pituuden tarkastelu	A:9 S:21 L:2
Segmentointi	7. Sanan jakaminen tavuihin	17
Fonologiset prosessit	8. Tavuennakointi	13
	9. Sanan pituuden tarkastelu	7
Kirjain- äännevastaavuus	1. Alkuäänteen nimeäminen	44
	2. Loppuäänteen nimeäminen	19
	3. Alkutavun nimeäminen	33
	4. Lopputavun nimeäminen	25
	5. Äänteen paikan havaitseminen	11
Synteesi	6. Sanan yhdistäminen tavuista	21
	7. Sanan yhdistäminen äänteistä	9
Fonologiset prosessit	8. Alkusointujen tuottaminen	38
	9. Sanojen tuottaminen alkutavusta	18
Sanan yksiköiden poistaminen	1. Tavun poistaminen sanasta	2
	2. Äänteen poistaminen sanasta	2

Pikkumetsän aapinen on jaettu jaksoihin ja lähes jokaisessa jaksossa opetellaan neljä uutta kirjainta. Kirjainten opettelu rinnalla kulkee hyvin vahvasti äännetietoisuuden harjoittelu. Uusia kirjaimia ja niiden äänteitä opetellaan kuulemisen, kirjoittamisen ja lukemisen avulla. Tyypillisiä harjoituksia on alku- ja loppuäänteen nimeäminen, äänteen pituuden tarkastelu, äänteen paikan havaitseminen ja alkusoinnun tuottaminen. Alkusoinnun tuottamista on erityisesti oppilaiden harjoitusvihoissa. Aapisessa on myös niin sanottuja mopo-harjoituksia, jonka avulla lapset saavat itse tuottaa sanoja tai tavuja joko piirtämällä tai kirjoittamalla. Mopon sanoja tarkastellaan myöhemmin yhdessä. Äännetietoisuuden harjoittelu on keskiössä myös aapisessa ja pelkästään alkuäänteen nimeämiseen liittyviä harjoituksia löytyi 44. Loppuäänteen nimeämisen harjoituksia oli yhteensä 19.

Fonologisen herkkyyden harjoituksia löytyy kuitenkin vielä aapisesta melko runsaasti. Ensimmäisen luokan syksyllä oppilaiden tasoerot ovat suurimmillaan. Kaikkien lasten ei voida olettaa osaavan jo äännetietoisuutta vaatia harjoituksia vaan osa vasta alkaa opetella kirjainten tunnistamista. Aapisen opettajan oppaissa harjoituksia on eriytetty valmiiksi eritasoisille oppilaille. Alkuäänteen tunnistamisharjoituksia oli aapisessa runsaasti. Alkuäänteen tunnistamiseen liittyviä harjoituksia oli vain viisi. Sanan segmentointiin liittyviä harjoituksia oli yhteensä 17. Sana jaettiin tavuihin ja niitä saatettiin laskea. Riimin tuottamista aapisessa harjoiteltiin yhdeksässä harjoituksessa, vastaavasti riimin tunnistamista harjoiteltiin vain kolmessa harjoituksessa. Tavuennakointi liittyi myös aapisessa kuvan tarkasteluun. Tavuennakoinnin harjoituksia aapisessa oli 13.

Äännesynteesin tehtäviä aapisesta löytyy runsaasti. Itse asiassa lukemisen harjoittelu on äännesynteesiä, kun kahta tai useampaa äännettä pyritään liuottamaan toisiinsa kiinni. Tässä kohdassa harjoituksiin ei ole kuitenkaan laskettu lukutehtäviä. Oppilaan harjoitusvihossa äänteiden yhdistämisen tehtävissä tuli kulkea reitti ja koota löydetyistä äänteistä sana. Sanan hahmottaminen tavuista tai äänteistä liittyi useasti myös kuulemiseen. Tällaisissa tehtävissä sana sanottiin taukoja pitäen tavu kerrallaan. Sanojen tuottaminen alkutavusta liittyi vahvasti lukemaan oppimiseen ja uusien äänteiden opetteluun. Opeteltavista tavuista työstettiin useasti uusia sanoja. Vaihtoehtoisesti tavujen tunnistamista ja nimeämistä pystyttiin harjoittelemaan samoilla tavupalkin tavuilla.

Sanan yksiköiden käsittelemistä harjoitettavia harjoituksia oli aapisessa melko vähän. Harjoitukset ovat vaativimpia, mutta oletuksenani oli, että tämän päätyypin harjoituksia aapisessa olisi ollut runsaammin. Tavun poistamisen harjoituksia oli vain kaksi ja samoin äänteen poistamisen. Alkuopetuksessa sanelut nousivat yhdeksi kirjain-äännevastaavuuden harjoittelemisen menetelmäksi. Saneluita ei ole nostettu omaksi harjoitustyyppikseen, vaan ne on luokiteltu harjoiteltavan ydintehtävän mukaisesti. Sanelut alkoivat alkuäänteen ja -tavun tunnistamisesta ja nimeämisestä koko sanan kirjoittamiseen, jotka usein olivat kaksitavuisia sanoja, jolloin ydintehtäväksi nousi sekä alkutavun että lopputavun nimeäminen.

6.2 Esi- ja alkuopetuksen harjoitukset opetussuunnitelmien ilmentäjinä

Toinen tutkimuskysymys koskee opettajan oppaiden sisältämien fonologisen tietoisuuden harjoitusten vastaavuutta opetussuunnitelmien äidinkielen ja kielellisen tietoisuuden tavoitteisiin. Opetussuunnitelmien ja opettajan oppaiden tarkastelu rinnakkain on tärkeää, koska opetussuunnitelma luo tavoitteet ja sisällöt opetukselle ja opettajan oppaat ovat opetuksen toteuttamisen välineitä. Alkuopetuksen opettajan oppaiden harjoituksia verrataan perusopetuksen opetussuunnitelman asettamiin tavoitenormeihin, jotka löytyvät liitteestä 2. Esiopetuksessa ei ole varsinaista oppiainejakoa, vaan opetuksessa pyritään eheyttämiseen ja kokonaisvaltaisiin kokemuksiin. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2010) on kuitenkin laadittu opettajan työtä ohjaavat ohjeelliset sisältöalueet. Tarkastelen esiopetusta ja alkuopetusta toisistaan erillään niiden tavoite- ja sisältönormien erilaisen luonteen takia. Pikkumetsän esiopetuksen opettajan oppaita tarkastellaan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oleviin tavoitteisiin (2010) ja Pikkumetsän aapisen syksyn opettajan opasta sekä oppilaan harjoitusvihkoa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oleviin tavoitteisiin (2004). Esiopetuksen osalta huomio on kielen ja vuorovaikutuksen sisältöalueessa ja siinä asetetuissa tavoitteissa. Ensimmäisen vuosiluokan osalta tarkastellaan äidinkielen sisältöaluetta ja tavoitteita.

Pikkumetsän esiopetuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden vastaavuus

Kielen ja vuorovaikutuksen sisältöalue Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on melko yleisluontoinen ja tiivis. Siinä ei ole varsinaisia tavoitteita eikä hyvän osaamisen kriteereitä. Olen poiminut kielen ja vuorovaikutuksen sisältöalueesta keskeiset painotukset, jotka muodostuivat seuraavanlaisiksi: kieli sosiaalisten taitojen oppimisen välineenä, ympäristön jäsentäminen, aktiivinen toiminta ja kielellisen tietoisuuden kehittyminen. Seuraavaksi tarkastelen kuinka nämä painotukset näkyvät Pikkumetsän esiopetuksen oppimateriaalien fonologisen tietoisuuden harjoituksissa.

Kieli oppimisen välineenä. Yksi esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteista on tukea lasta ajattelun, sosiaalisuuden, tunteiden ja vuorovaikutustaitojen kehittymiseen ja oppimiseen kielen avulla. Tämän oppimisprosessin aikana lasta rohkaistaan ja ohjataan, niin että hänestä kasvaa aktiivinen puhuja ja kuuntelija erilaisissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa.

Lasta tulee rohkaista kertomaan myös omia ajatuksiaan, tunteitaan ja mielipiteitään. Ryhmässä lapsi totuttautuu kuuntelemaan niin lasten kuin aikuisten puhetta, osallistumaan keskusteluun ja tarvittaessa odottamaan omaa vuoroaan. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 12.)

Lapsen kielen kehittymisen kannalta on tärkeää tarjota lapselle tilaisuuksia puhua ja tulla kuuluksi. Tästä syystä esiopetuksessa on tärkeää keskustella lasten kanssa ja ohjata heitä myös kyselemään ja kuuntelemaan. Koska esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet korostavat kielen merkitystä oppimisen välineenä, nostan sen yhdeksi näkökulmaksi Pikkumetsän esiopetuksen fonologisen tietoisuuden harjoitusten tarkasteluun. Fonologisen tietoisuuden harjoitukset eivät perimmäiseltä tarkoitukseltaan harjaannuta lapsen sosiaalisten taitojen kehittymistä, mutta koska esiopetus korostaa opetuksessa eheyttämistä ja kokonaisvaltaisuutta, silloin myös fonologisten ja sosiaalisten taitojen harjoitusten tulisi olla yhteydessä toisiinsa.

Esiopetuksessa harjoitusvihon tekeminen on uusi vuorovaikutus- ja oppimistilanne lapselle. Usein tähän tilanteeseen liitetään hiljaisuus ja aktiivinen kuunteleminen. Voidaan siis nähdä, että jo niin sanottujen esiopetustehtävien tekeminen on esiopetussuunnitelman perusteiden mukaista toimintaa. Tämän lisäksi usein harjoituksiin liitetään erilaiset vastaustekniikat, joiden avulla harjoitellaan oman vuoron odottamista, joka nousee myös esille opetussuunnitelman perusteissa. Kuunteleminen ja kuuleminen nousevat keskiöön fonologisen tietoisuuden harjoituksissa, kun niitä tarkastellaan sosiaalisten taitojen viitekehyksestä. Useat fonologisen tietoisuuden harjoitukset perustuivat ainoastaan kuulemiseen. Pikkumetsän esiopetuksessa tällaisia harjoituksia olivat muun muassa alkuäänten nimeäminen, äänten pituuden tunnistaminen, äänteiden ja tavujen yhdistäminen sanaksi. Esimerkissä 1 sanat ovat haastavia, mutta ne liittyvät päivän tarinaan.

Esimerkki 1. Mikä sana tavuista tulee?

Opettaja sanoo sanan tavu kerrallaan pitäen tauon jokaisen tavun välillä.

PORK-KA-NA / SA-LAAT-TI/VA-RAS-TO / TIE-TO-KO-NE / VAIH-TO-TE-RÄ / KUM-MI-TUS-AN-SA / HEN-KI-LÖ-AU-TO

(Pikkumetsän esiopetus opettajan opas B 2012, 101)

Kielen avulla lapsi oppii käsittelemään ja ilmaisemaan tunteitaan ja toimimaan ryhmässä. Kielen avulla lapsi rakentaa myös minäkuvaansa, koska kieli on oleellinen osa meidän identiteettiä ja itsetuntoamme. Kielen avulla lapsi oppii löytämään ja hyväksymään oman itsensä ja ilmaisemaan sanoin omaa todellisuuttansa. Turvallisessa, kannustavassa ja leikkisässä ilmapiirissä lapsi oppii tuntemaan itsensä ja toimimaan aktiivisesti ryhmässä. (Fagerholm 2001, 67–68.) Pikkumetsän esiopetuksen harjoitukset minäkuvan rakentajina ja vahvistajina perustuvat harjoituksiin ja niiden sisältöihin. Fonologisen tietoisuuden harjoituksissa edetään vaikeustason mukaan. Lapsille tarjotaan onnistumisen kokemuksia ja näin ollen säilytetään ja sytytetään innostus oppimista kohtaan. Lasten minäkuva vahvistuu onnistumisen kokemusten myötä. Ilmapiirin rakentamisessa opettajalla on merkittävä rooli ja Pikkumetsän esiopetus oppimateriaalina ei pysty vaikuttamaan siihen. Pikkumetsän esiopetuksen harjoituksien perimmäinen tarkoitus minäkuvan rakentamisessa on kannustaa ja innostaa lapsia oppimaan omien vahvuuksien mukaan.

Erilaisten sosiaalisten taitojen oppiminen kielen avulla on yksi esiopetuksen tärkeimmistä tavoitteista. Fonologisen tietoisuuden harjoitukset eivät ole paras mahdollinen tarkastelun kohde siihen, koska sen tavoitteet ovat enemmän kielellisen tietoisuuden puolella kuin sosiaalisten taitojen. On kuitenkin todettava, että Pikkumetsän esiopetuksessa tuetaan muissa harjoituksissa kattavammin sosiaalisten taitojen kehittymistä. Tässä yhteydessä en tarkastele niitä lähemmin, koska tutkimukseni viitekehyksessä tarkastellaan fonologisen tietoisuuden harjoituksia.

Ympäristön jäsentäminen. Lapsi jäsentää maailmamankuvaansa ja ympäristöään oppimiensa käsitteiden avulla. Ympäristön jäsentäminen painopistealueena on lähellä sosiaalisten taitojen oppimista. Tästä huolimatta tarkastelen sitä omana alueena, koska edellisessä kappaleessa kieltä tarkasteltiin ainoastaan sosiaalisten taitojen näkökulmasta. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 12.) Lapset tarvitsevat ajattelunsa välineiksi käsitteitä ja Pikkumetsän esiopetuksessa keskeisessä osassa on niiden tunnistaminen, omaksuminen ja hallinta.

Pikkumetsän esiopetuksessa opetellaan paljon uusia käsitteitä (ks. Esimerkki 1). Käsitteet tulevat esille luonnollisesti tarinan mukana ja niiden merkitystä avataan erilaisissa harjoituksissa. Käsitteiden ymmärtäminen ja merkitysten avaaminen on ensisijaisen tärkeää. Ohjeiden noudattaminen tai johtopäätösten tekeminen on vaikeaa, jos ohjeistus sisältää lapselle vieraita

käsitteitä. Esiopetuksessa tulisi laajentaa lapsen sanavarastoa luomalla semanttisia verkkoja, jotka edistävät uusien sanojen merkitysten ymmärtämistä. Semanttiset verkot auttavat rakentamaan yhteyksiä eri käsitteiden välille ja tukevat sanan merkityksen ymmärtämistä. (Lerkkanen 2006, 109.)

Tutkimusten mukaan sanavaraston kehittymiseen voivat liittyä myös fonologiset tekijät, koska puhuttujen sanojen ymmärtäminen riippuu siitä, miten lapsi erottaa kuulemansa sanan muista sanoista ja tunnistaa sen. Sanaston karttuminen edistää fonologisen tietoisuuden kehittymistä ja sitä kautta lukemaan oppimista. (Metsala, Stavrinou & Walley 2009.) Vaikka sanavaraston laajentaminen ei itsellään ole fonologisen tietoisuuden harjoitus, se on tärkeä elementti lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa. Käsitteiden ymmärtäminen on kaiken toiminnan alku. Tällä tarkoitan sitä, että lapsen on vaikea keskittyä fonologisen tietoisuuden harjoituksiin, jos harjoituksessa käytetyt käsitteet ovat hänelle vieraita ja hän ei voi yhdistää niitä omaan kokemusmaailmaansa. Riimin tuottaminen on tyypillinen fonologinen harjoitus, mutta jos tuotettava riimi käsitteenä on vieras, lapsi ei kykene suoriutumaan tehtävästä.

Lapsen ja aikuisen väliset vuorovaikutukselliset lukuhetket ovat oivallisia tilanteita lapsen sanavaraston kartuttamiseen ja ympäristön jäsentämiseen. Lapsen kognitiivisen kehityksen kannalta on tärkeää, että lapsi pysyy aikuisen avulla jäsentämään ja vertaamaan sadussa tapahtuvia asioita ympäröivään ja kokemaansa todellisuuteen ja ympäristöön. Näin lapsen todellisuudentaju ja kriittisyys kehittyvät. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989) Pikkumetsän esiopetuksessa luetaan satuja jokaisen uuden kappaleen alussa. Opettajille tarjotaan erilaisia välineitä sadun tarkasteluun ja uusien sanojen merkityksien avaamiseen. Pikkumetsän väen seikkailut ovat realistisia, joka omalta osaltaan auttaa lapsia ympäristön ja kokemusmaailmansa käsittelyyn tarinoiden avulla.

Esimerkki 2:

Tavuennakointi kuvasta.

Aikuinen sanoo tavun. Päätellään sana. Toistetaan sana. Tavutetaan sana taputtamalla. Etsitään kuvasta.

myl-(ly)	täh-(ti)	pi-(po)
lyh-(ty)	kynt-(tilä)	la-(panen)
jäl-(ki)	lu-(mi)	

(Pikkumetsän esiopetus opettajan opas B 2012, 20)

Kun Pikkumetsän esiopetusta tarkastellaan kokonaisuutena, voidaan fonologisen tietoisuuden harjoitukset, jotka liittyvät käsitteisiin, nähdä käsitteiden merkitysten avaamisena ja näin ollen ympäristön jäsentämisenä. Tavuennakointi voidaan nähdä olevan tällainen harjoitus, koska lapsen tulee alkutavun avulla osata päätellä sana, jota opettaja tarkoittaa. Sanan ja kuvan yhdistämistehtävät, sanan selityisleikit ja sanojen tai kuvien luokittelutehtävät laajentavat lapsen sanavarastoa ja avaavat sanojen merkityksiä lapselle. Pikkumetsän esiopetuksessa sanoilla ja kuvilla leikitään ja pelaillaan monipuolisesti.

Aktiivinen toiminta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppimisen pitää olla lapsen omaan aktiivisuuteen perustuvaa. Lasta kannustetaan kysymään, tekemään päätelmiä ja arvioimaan kuulemaansa. Lapsi kehittää sanavarastoaan ja luku- ja kirjoitustaitoaan ikään kuin huomaamattaan aktivoivassa toimintaympäristössä ja toiminnassa. Lapsen aikaisemmat kokemukset ja taidot ovat pohjalla oppimisen prosessissa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 13.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010) taustalla vaikuttaa konstruktivistinen käsitys oppimisesta, jonka mukaan oppiminen on aktiivista tiedon käsittelyä (ks. Luku 3.2).

Lapsen omaehtoinen aktiivisuus ja kiinnostus kielen eri osa-alueista, on välttämätön edellytys lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle. Useissa tutkimuksissa on todettu motivaation olevan keskeinen ehto lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle. (Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2000; Mäkinen 2002) Esiopetusikäiset lapset ovat luonnostaan aktiivisia ja innostuneita, jolloin opetusmenetelmien ja – materiaalien pitäisi tukea aktiivisuuden ylläpitämistä ja synnyttämistä.

Harjoitusten tulee olla lasta motivoivia ja onnistumisen elämyksiä tarjoavia. Konstruktivistinen oppimiskäsitys luo omalta osaltaan vaatimuksia niin opetusmateriaaleille kuin opettajan työn suunnitteluun.

Pikkumetsän esiopetuksen useat kielelliset harjoitukset kannustavat lapsia toimimaan sekä yksin että yhdessä. Opettajan oppaissa esitellään erilaisia toimintatapoja harjoitusten suorittamiseen. Harjoitusten problematiikka kiteytyykin opettajan oppaiden mahdollistavaan luonteeseen. Opettajan opas tarjoaa erilaisia mahdollisuuksia, se siis ei velvoita opettajaa toimimaan ohjeiden mukaisesti. Koulutuksellinen tasa-arvoisuus vaihtelee myös opettajakohtaisesti, opettajien tekemien valintojen, opettajan asettamien tavoitteiden ja arvojen ja jopa opettajan oman motivaation myötä. Harjoitusvihon ja niiden sisältämät tehtävät ovat kaikille oppilaille samat. Harjoitusvihkojen harjoitukset perustuvat usein mallintamiseen ja yksilölliseen työskentelyyn. Harjoitusvihkojen harjoituksissa lapsen tulee kuitenkin prosessoida tietoa aikaisempien kokemusten ja tieto- ja taitoprosessien kautta, koska harjoitusvihko etenee vaikeusasteen mukaan, helpoimmasta vaikeampaa. Aikaisemmin opittua tietoa tarvitaan, uuden tiedon opettelussa.

Pikkumetsän esiopetuksessa konkreettiset osallistavat ja lapsen omaan aktiivisuuteen perustuvat harjoitukset olivat niin sanottuja lisätehtäviä, jotka olivat opettajan oppaissa vapaasti valittavia. Useiden harjoitusvihon harjoitusten yhteyteen oli lisätty toimintaohjeita harjoituksen tekemistä varten, kuten tavuttamista ja leikkilukemista. Tyypillinen lasta osallistava harjoitus liittyi sanan segmentointiin ja osien laskemiseen eläytymällä myllyhiiriksi. Alkusoinnun tuottaminen joko vihjeiden tai oman mielikuvituksen avulla, alkuäänteen tunnistaminen ja reagoiminen sovitulla tavalla ja riimiparien tuottaminen perustuvat kaikki lapsen oman aktiivisuuden tukemiseen.

Esimerkki 3.

Eläydytään jäniksiksi. Aikuinen sanoo sanan tavuittain. Jänikset toistavat sanan ja taputtavat tavut. Montako tavua sanassa oli? Jänikset loikkivat yhtä monta loikkaa eteenpäin.

Kertomuksen sanastoa: Mau-no / myl-ly / ko-neis-to / mai-nos / sii-pi-ra-tas / lat-tia-lank-ku / pork-ka-na-me-hu jne.

(Pikkumetsän esiopetus opettajan opas A 2012, 105)

Fonologisen tietoisuuden harjoitusten selviytymisstrategia voi vaatia lapsen aktiivisuutta ja aikaisempien kokemusten ja tietojen hyväksikäyttöä, mutta tämän lisäksi opettajalla on tässä merkittävä rooli. Järvinen (2011) totesi väitöskirjassaan, että konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan toteutettu opetus vaatii opettajalta asennemuutosta. Opettajan tulee pohtia omaa opettajuuttaan ja didaktisia lähtökohtia uudesta näkökulmasta. Opettajan tulee myös ymmärtää, että omaan aktiivisuuteen kannustaminen lisää oppilaiden vapautta ja vähentää opettajajohtoisuutta. (Järvinen 2011.)

Kielellisen tietoisuuden kehittyminen. Esiopetuksen tavoitteena on herättää ja lisätä lapsen mielenkiintoa suullisen ja kirjoitetun kielen havainnointiin ja tutkimiseen. Tutkimisen kohteina voivat olla esimerkiksi erilaiset tekstit, ilmaisut, yksittäiset sanat, kirjaimet ja äänteet lapselle mielekkäässä yhteydessä. Kielellisen tietoisuuden kehittymistä tulee tukea kielellä leikkien, loruillen ja riimitellen sekä tutustuen monipuolisesti kirjoitettuun kieleen. Oppimisympäristön tulee tarjota mahdollisuuksia tutustua kirjoitettuun kieleen omien edellytysten mukaisesti. Esiopetuksessa tulee tarjota kokemuksia siitä, että puhuttu kieli voidaan muuttaa kirjoitetuksi sekä aikuisen antaman mallin että omien kirjoittamis- ja lukemisyritysten avulla. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 12–13.)

Vygotskyn (1979) mukaan oppiminen on sosiaalinen prosessi, jolloin lukemaan oppimiseen vaikuttavat sosiaalinen vuorovaikutus ja lapsen aikaisemmat tiedot kielestä ja ympäröivästä maailmasta. Aikuisen kanssa vietetyt yhteiset lukuhetket ovat todennäköisesti tärkein lukemisen kehittymisen kasvattaja ennen kouluikää. On havaittu, että satujen ja kertomusten kuunteleminen ja niistä keskusteleminen kehittävät lapsen tietoisuutta puhutun ja kirjoitetun kielen yhteydestä. Kuunteleminen ja keskusteleminen tukevat tehokkaasti kuullun ymmärtämisen ja muiden kielellisten taitojen kehittymistä. Lapset alkavat vähitellen tehdä havaintoja suullisen ja kirjoitetun kielen välisestä yhteydestä ja kielen rakenteesta. Lasten oman aktiivisen tutkimisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena syntyykin lukemista ja kirjoittamista, jota voidaan kutsua leikkilukemiseksi ja -kirjoittamiseksi. Näin lukeminen saa yhä konventionaalisempia muotoja ja lapsi saattaa jopa saavuttaa luku- ja kirjoitustaidon. (Korkeamäki 2001, 69; Niemi 2001, 57–59.) Esiopetuksessa leikki ja elämyksellisyys ovat keskeisiä tapoja toteuttaa opetusta. Kielen oppimisessa korostuu lapsen aktiivinen toiminta, tutkiminen sekä kiinnostuksen herääminen ja

ylläpitäminen. Fonologisen tietoisuuden harjoituksien tulee innostaa lasta tutkimaan suullista ja kirjoitettua kieltä. Pikkumetsän esiopetuksessa sanojen tunnistamisessa ja tutkimisessa käytettiin apuna niin sanottua leikkilukemista. Lukiessaan sanaa aikuinen kuljettaa sormea sanan alla lukusuunnassa. Lopuksi lapset saavat ”lukea” sanan aikuisen mallin mukaan. (Pikkumetsän esiopetus A 2012, 118.)

Pikkumetsän esiopetuksessa fonologisen tietoisuuden harjoituksia oli runsaasti. Harjoitukset olivat monipuolisia ja moniulotteisia. Kaikki Pikkumetsän esiopetuksen fonologisen tietoisuuden harjoitukset keskittyivät lapsen kielellisen tietoisuuden kehittymiseen ja harjaannuttamiseen, joten en koe tärkeäksi niiden lähempää erittelyä. Fonologisen tietoisuuden harjoituksissa tutkittiin esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010) mukaisesti yksittäisiä sanoja, tavuja ja äänteitä. Kokonaisten tekstien ja ilmaisujen käsitteleminen jäi vähemmälle. Fonologisen tietoisuuden harjoitukset keskittyivät oletetusti tavuihin ja äänteisiin. Alkuäänteen ja – tavun tunnistamiseen ja nimeämiseen liittyviä tehtäviä oli runsaasti. Oppilaiden harjoitusvihon harjoituksissa tutustuttiin ja tutkittiin sanahahmoja kirjaimilla ja sanojen pituutta vertaillen. Kirjainmuotojen tunnistaminen on yksi lukutaitoa ennustavista tekijöistä (Adams 1990), joten niihin tutustuminen ja niillä leikkiminen auttaa kirjain-äännevastaavuuden harjaantumista ja näin ollen edesauttaa lukemaan ja kirjoittamaan oppimista.

Riimittelyä ja loruilua Pikkumetsän esiopetuksessa oli erityisen vähän. Näiden tehtävien vähäinen määrä mietitytti minua jo analyysivaiheessa. Riimittely ja loruilu ovat harjoitustyyppinä tyypillisiä fonologisen herkistymisen harjoituksia. Lapset, joiden fonologinen tietoisuus on heikosti kehittynyt, pystyy suoriutumaan näistä tehtävistä. (Mäkinen 2002.) Näin ollen loruilu ja riimittely ovat sanoilla leikkimistä ja tuovat lapsille onnistumisen elämyksiä ja sitä kautta kasvattavat motivaatiota ja innostusta. Pikkumetsän esiopetuksen harjoitukset eivät ole luonteeltaan eriyttäviä. Näin ollen oppimisympäristössä ja niin sanotuissa lisätehtävissä tulee ottaa huomioon lasten erilaiset tiedot, taidot ja valmiudet kielellisessä tietoisuudessa.

Kuuleminen, kuulun ymmärtäminen ja sanavaraston kartuttaminen kuuluvat omalta osaltaan myös kielellisen tietoisuuden alle. Käsittelin kuuntelemista ja kuulun ymmärtämistä vuorovaikutuksen yhteydessä ja lähinnä ohjeiden ymmärtämisen ja oman vuoron odottamisen näkökulmasta. Useat

Pikkumetsän esiopetuksen harjoitukset perustuivat kuulemiseen ja kuulun ymmärtämiseen. Kuulemisen avulla harjoiteltiin monia erilaisia fonologisia taitoja kuten esimerkiksi alkuäänteitä, äänteen pituutta ja tavujen lukumääriä.

Esimerkki 4

Kuuluko sanan alussa lyhyt vai pitkä /ä/-äänne?

ää-ni	ä-lähtää	ä-ristä
ä-reä	ää-nestää	ä-lykäs
ää-netön	ä-lä	

(Pikkumetsän esiopetus opettajan opas A 2012, 98)

Kielellisen tietoisuuden harjoitukset Pikkumetsän esiopetuksessa olivat monipuolisia ja fonologisen tietoisuuden harjoitukset vastaavat esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden asettamia tavoitteita ja sisältönormeja. Fonologista tietoisuutta harjoitettiin useilla erilaisilla harjoituksilla ja lapsen oma aktiivisuus on keskiössä.

Pikkumetsän aapisen ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden vastaavuus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) on määritelty vuosiluokille 1-2 tavoitteet ja sisältönormin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineelle. Tavoitteet ja normit löytyvät liitteestä 2. Tarkastelen Pikkumetsän aapisen fonologisen tietoisuuden harjoituksien suhdetta asetettuihin tavoite- ja sisältönormeihin kolmen pääluokan avulla. Pääluokat nousevat esille opetussuunnitelmasta ja niiden alle on eritelty konkreettisia tavoitteita oppimiselle. Pääluokat ovat oppilaan vuorovaikutustaidot, luku- ja kirjoitustaitojen kehittyminen ja oppilaan suhde kirjallisuuteen ja kieleen. Luvussa kolme on esitelty tarkemmin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja konstruktivistinen oppimiskäsitys, joka on vuoden 2004 opetussuunnitelman pohjana.

Oppilaan vuorovaikutustaidot karttuvat. Opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti opetus tapahtuu suurelta osin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tämä johtaa yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien järjestämiseen ja kehittämiseen sekä mahdollistaa keskustelukulttuurin luomisen opiskeltavasta aiheesta. Oppilaan oma selittäminen, muiden

selitysten kuuleminen ja keskustelu muiden vertaisten kanssa on omiaan syventämään tietämystä käsiteltävästä aiheesta sekä antamaan välineitä oman tietämyksen arviointiin. (Aho & Havu-Nuutinen 2002, 35.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) vuorovaikutustaitojen karttumisen tavoitenormeiksi on nostettu koulun vuorovaikutustilanteeseen tottuminen, kuuntelu keskittyen, kysymisen, vastaamisen ja kertomisen harjoittelu sekä oppilaan kokonaisilmaisun kehittäminen (ks. liite 3).

Fonologisen tietoisuuden harjoituksien ydintehtävänä ei ole vuorovaikutustaitojen kartuttaminen. Tarkastelen tästä huolimatta myös tämän sisältönormiston, koska sosiaalinen vuorovaikutuksessa tapahtuu monipuolista oppimista. Tarkastelen Pikkumetsän aapista kokonaisuutensa ja pohdin kuinka Pikkumetsän aapinen oppimateriaalina pystyy harjaannuttamaan vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Pyrin analyysissäni kuitenkin mahdollisuuksien mukaan tarkentamaan näkökulmaani fonologisen tietoisuuden harjoituksiin.

Kuten kaikki peruskoulussa opetettavat aineet myös Pikkumetsän aapinen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimateriaalina vahvistaa ja harjoituttaa oppilasta tottumaan koulun erilaiseen vuorovaikutustilanteeseen. Esiopetuksessa on opeteltu oman vuoron odottamista ja viittaamista, mutta koulu eroaa esiopetuksesta sekä oppimis- ja toimintaympäristönä että vuorovaikutustilanteina, jolloin oppilaan tottumiseen tulee kiinnittää huomiota erityisesti ensimmäisellä vuosiluokalla.

Esimerkki 5.

Sanelu

Kirjoita alkutavu. Tarvitset kaksi kirjainta.

mi -nun	om -pelee	mo -po	me -hukas
mu -kava	am -matti	um -pinainen	ma -kea

(Pikkumetsän aapinen opettajan opas 1a 2010, 84)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaisesti alkuopetuksessa tulee harjoitella kuuntelemista ja sosiaalisen kanssakäymisen tapoja, kuten kysymistä ja vastaamista. Yleisesti katsottuna Pikkumetsän aapinen harjoittaa keskittyvää kuuntelua suullisilla ohjeiden annoilla. Opettajan opas ei anna valmiita malleja opettajalle ohjeiden antamiseen, jolloin

oppilaiden keskittyvän kuuntelemisen harjaannuttaminen jää jokaisen opettajalle omille harteille. Pikkumetsän aapisen fonologisen tietoisuuden harjoituksissa näkyy keskittyvän kuuntelun harjoittaminen. Erityisesti monissa äännetietoisuuden harjoituksissa sekä saneluissa harjoiteltiin kuuntelua. Sanelussa oppilaan tulee kuunnella keskittyen sana, jonka opettaja lausuu ja prosessoida kuultu sana kirjoittamalla (Esimerkki 5). Pikkumetsän aapisessa keskustellaan kuullusta tarinasta, käydään läpi uusia käsitteitä ja kerrotaan omia tarinoita. Näin laajennetaan oppilaiden sanavarastoa ja harjoitetaan muun muassa työmuistia. Fonologisen tietoisuuden harjoitukset tehdään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa, jolloin myös sosiaalisia taitoja, kuten kuuntelua, kysymistä ja vastaamista, tulee harjoiteltua fonologisten harjoitusten yhteydessä. Fonologisen tietoisuuden harjoitukset ovat yksi väylä vuorovaikutustaitojen kartuttamiselle.

Oppilaan luku- ja kirjoitustaidot kehittyvät. Karkeasti voidaan sanoa, että alkuopetuksen keskeinen tehtävä on valmistaa lapsi koululaiseksi sekä perustietojen ja – taitojen ja oppimaan oppimisen taitojen edistäminen. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ja niiden kehittyminen ovat yksi keskeisimmistä opeteltavista taidoista. Äidinkieli on oppiaine, mutta sen avulla myös opitaan ja opiskellaan uusia tietoja ja taitoja. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010) mukaisen esiopetuksen ansiosta lapsilla on hyvin monenlaisia taitoja kouluun tullessaan ja heille tulee antaa tilaa ja aikaa kehittyä. Oppimisen nähdään muodostavan elinikäisen jatkumon ja sen merkitys korostuu myös opetussuunnitelmatasolla. Jo lukevien oppilaiden ja alkavien lukijoiden kohdalla tämän huomioon ottaminen on haaste. Kirjain kirjaimelta etenevä aapisen opetus ei vastaa tarkoitustaan, jos lapsi on edennyt pidemmälle oppimisessaan. Tästä huolimatta on huolehdittava siitä, että lapsi oppii koodisysteemin ja siihen liittyvät käsitteet (kirjain, äänne, tavu, sana) ja toisaalta, että lapsesta tulee omaa lukemistaan tiedostavia, strategisia lukijoita. Kaiken oppimisen lähtökohtana on, että lukeminen ja kirjoittaminen ovat oppilaalle mielekästä ja merkityksellistä toimintaa. (Brotherus ym. 2002, 36–37; Korkeamäki 2002, 75.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) luku- ja kirjoitustaidon oppimisen ja harjaannuttamisen alle on nostettu luku- ja kirjoitustaitojen perustekniikoiden oppiminen, kielen rakenteiden ymmärtäminen, itsensä tarkkaileminen lukijana ja kirjoittajana, kirjoitetun kielen sopimuksien

huomioon ottaminen omaa tekstiä tuottaessa ja myös medialukutaidon ja tietoteknisen oppimisympäristön hyväksikäyttäminen.

Pikkumetsän aapisen fonologisen tietoisuuden harjoitukset kuuluvat oleellisesti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) määrittämään tavoitenormiin luku- ja kirjoitustaidon kehittymisestä. Fonologisen tietoisuuden ajatellaan olevan yksi tärkeimmistä edellytyksistä kirjain-äännevastaavuuksiin pohjautuvan luku- ja kirjoitustaidon omaksumiselle. Fonologinen koodaus ja synteesi ovat vaadittavia taitoja lukemaan ja kirjoittamaan opettelevalla lapsella (Ahvenainen & Holopainen 2005, 60–61). Pikkumetsän aapisessa kirjain-äännevastaavuutta harjoiteltiin monipuolisesti ja runsaasti. Äänteeseen ja kirjaimen tutustutaan erilaisten kielellisten laulujen, leikkien, pelien ja harjoitusten avulla. Myös sanalappuja, tekstiä tai kuvia tarkastelemalla kuunnellaan, mitkä sanat alkavat samalla alkuäänteellä tai näyttävät kirjoitettuna alkavan samalla kirjaimella. Jokaista äännettä ja kirjainta tutkitaan huolella. Pohditaan yhdessä, miltä äänne kuulostaa, miten suu on, missä on kieli ja missä kohden äänne syntyy. Samalla opetellaan äännettä vastaavan kirjaimen nimi ja merkki (eli kirjainmuoto), joka äänteelle kirjoitetaan. Samalla aloitetaan kirjainmerkin kirjoittamisen harjoittelu. Oppilaiden nimiä tutkittiin kirjainkorttien ja alkuäänteiden avulla, alkuäänteitä nimettiin ja alkusointuja keksittiin (ks. Esimerkki 6). Kirjoittamisen lähtökohtana on äännerakenne, jolloin sana on paloittelava äänteiksi ja jokaiselle äänteelle löydettävä vastaava kirjain. Pikkumetsän aapisessa sanelut edustivat sekä fonologista tietoisuutta että kirjoittamista.

Esimerkki 6.

Nimilaput ja kirjainkortit

Oppilaiden nimilaput ovat taululla. Opettaja ottaa viisi kirjainkorttia. Opettaja näyttää kirjainkorttia ja sanoo kirjainmerkkiä vastaavan äänten. Oppilaat tutkivat kenen nimi alkaa vastaavalla äänteellä.

(Pikkumetsän aapinen opettajan opas 1a 2010, 31)

Oppilaan luku- ja kirjoitustaito kehittyvät, kun oppilas ymmärtää jatkuvan ja säännöllisen harjoittelun merkityksen. Ketonen (2010) totesi väitöskirjassaan, että säännöllinen ja pitkäjänteinen fonologisten interventioiden toteuttaminen ennaltaehkäisee lukivaikeuksien syntymistä. Pikkumetsän aapisen fonologisen tietoisuuden harjoitukset etenevät johdonmukaisesti

ja muodostaen jatkumon aikaisemmin opittujen asioiden avulla. Aapisen harjoitukset tarjoavat mahdollisuuden kertaukseen ja jatkuvaan harjoitteluun. Fonologisen tietoisuuden harjoituksien avulla oppilas oppii ymmärtämään kielen rakenteita, merkityksiä ja muotoja. Pikkumetsän aapisen harjoituksien avulla oppilas tutkii sanoja, tavuja, äänteitä ja kirjaimia ja ymmärtää että puhuttu kieli voidaan muuttaa kirjoitetuksi kieleksi ja toisinpäin. Tämä on lukemaan oppimisen perusta. Opetuksessa tulee ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset tieto- ja taitovalmiudet. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaisesti Pikkumetsän aapisessa on eriytetty sekä fonologisen tietoisuuden harjoituksia että muita kielellisen tietoisuuden harjoituksia vastaamaan oppilaiden kehitystasoa. Aapisen tekstit ovat jaettu erilaisille lukijoille: alkaviin lukijoihin, harjoitteleviin lukijoihin ja taitaviin lukijoihin. Jaottelun avulla oppilaita motivoidaan, innostetaan ja kehitetään tarkastelemaan itseään lukijana ja kirjoittajana. Oppilaat tietävät jokaisen ryhmän niin sanotun vaatimustason, joka mahdollistaa oman oppimisen ja kehittymisen tarkastelun suhteessa kuhunkin ryhmään. Nämä kolme ryhmää ovat omalta osaltaan motivoimassa ja kehittämässä oppilaiden luku- ja kirjoitustaitoa.

Pikkumetsän aapisessa huomioidaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaisesti medialukutaito ja jossakin määrin oppilaiden viestintävalmiuksien kehittäminen tietoteknisessä oppimisympäristössä. Nämä osa-alueet jäävät kuitenkin niin sanotusti vapaavalintaiseksi, vaikka ne mainitaankin opetussuunnitelma tasolla. Usein näiden toteutuminen arjessa riippuu hyvin paljon opettajan omasta aktiivisuudesta ja motivaatiosta.

Oppilaan suhde kirjallisuuteen ja kieleen rakentuu. Sadut ja tarinat ovat merkityksellisiä lasten kielellisessä kehityksessä. Pienten lasten kielellinen kehityksen ja lukumotivaation voidaan nähdä syttyvän lapsen ja aikuisen yhteisissä vuorovaikutuksellisissa lukuhetkissä. Lapsen kiinnostus kirjoitettua kieltä kohtaan herää, kun hänelle luetaan ja kun lapsi saa itse kokeilla lukemista. Tutkimuksissa on todettu, että varhaislapsuuden kielellisellä ympäristöllä on yhteys myöhempään lukutaitoon, mutta erityisesti suullisiin kielellisiin taitoihin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) asettamissa tavoitteissa nostetaan esiin sana- ja ilmaisuväaraston ja mielikuvituksen rikastuminen tutustumalla kirjoitettuun kieleen, harjoitellaan mielenkiintoisten ja kehitystasoa vastaavien kirjojen valitsemista, kielen merkityksien ja muodon

tarkastelu ja käsitteiden äänne, kirjain, tavu, sana, lause, lopetusmerkki, otsikko, teksti ja kuva ymmärtäminen.

Kirjallisuuden opetuksessa tarvitaan kirjoja, jotka ovat oppilaiden saatavilla. Oppilaat oppivat lukemisen tekniikan aapisen avulla, mutta lukijaksi kasvaminen vaatii paljon erilaista kirjallisuutta lukemisen eri vaiheisiin. (Linna 2002, 107.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaisesti alkuopetuksen tavoitteena on, että oppilas voi etsiä itselleen sopivaa ja mieluista luettavaa. Tämä tarkoittaa sitä, että luokassa tulee paljon kirjoja, joista valita. Kirjojen lisäksi oppimisympäristössä tulee olla esillä monentasoisia sekä lapsille läheisiä ja merkityksellisiä sanoja. Houkutteleva fyysinen ympäristö ei aina välttämää riittä herättämään kiinnostusta kieleen ja kirjallisuuteen. Opettajan täytyy pyrkiä luomaan lukemiseen innostava ilmapiiri. Tässä toiset lapset voivat olla opettajan apuna niiden lasten kohdalla, jotka eivät vielä ole kiinnostuneet kirjoista ja lukemisesta. Hyvään oppimisympäristöön kuuluu myös opettajan antama opetus. Opettaja muuttaa opetustapaansa oppilaiden edistymisen myötä ja antaa mallia sujuvasta lukemisesta lukemalla ääneen ja kertomalla lukustrategiastaan (Korkeamäki 2002, 79–80.) Pikkumetsän aapinen oppimateriaalina toimii yhtenä mahdollisena välineenä lapsen kiinnostuksen herättäjänä. Aapinen tarjoaa eritasoisille lukijoille taitotasoa vastaavia tekstejä, joka mahdollistaa itsenäisen tutustumisen tarinaan. Opettajan lukema tarina kehittää mielikuvitusta, laajentaa sanavarastoa ja tutustuttaa lapsia sadun maailmaan. Opettajan tulee huomioida opetuksessa Pikkumetsän aapisen lisäksi myös muuta lastenkirjallisuutta.

Lapsen harjoitellessa lukemaan ja kirjoittamaan, hän tutustuu samalla erilaisiin käsitteisiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) on nostettu esiin eri käsitteiden merkitysten ymmärtäminen. Käsitteitä ja niiden merkityksiä käsitellään aapisessa luonnollisesti tarinoiden, oman tuottavan kirjoittamisen, lukemisen ja erilaisten fonologisten harjoitusten yhteydessä. Pikkumetsän aapisen syysosassa työskennellään erityisesti käsitteiden: kirjain, äänne, tavu ja sana kanssa. Välimerkit tulevat myöhemmin luku- ja kirjoitustaidon edetessä. Tutustuessaan ja työskennellessään mainittujen käsitteiden kanssa, lapsi tutkii samalla kielen muotoa ja merkitystä. Satuja kuunnellessaan ja lukiessaan lapsen sanavarasto ja ymmärrys kielen merkityksestä laajenee. Kielen muotoa ja merkitystä lapsi tutkii monipuolisesti fonologisen tietoisuuden harjoituksissa, joissa muun muassa jaetaan sanoja äänteisiin ja tavuihin, tunnistetaan

ja nimetään alkuäänteitä ja -tavuja, yhdistetään sanoja äänteistä ja tavuista. Sanoilla leikittely riimitellen ja loruillen on sanan muotojen ja merkitysten oivaltamisen perusta ja se vahvistaa fonologista tietoisuutta.

6.3 Yhteenvedoa tutkimustuloksista

Tutkimuksessa tarkastellaan Pikkumetsän esiopetuksen ja aapisen opettajan oppaiden fonologisen tietoisuuden harjoituksia laadullisen sisällönanalyysin avulla. Tutkimuksen tulokset esitettiin sekä sanallisesti että määrällisesti. Seuraavaksi kokoan tutkimukseni tulokset yhteen tarkastelemalla ensimmäiseksi fonologisen tietoisuuden harjoitusten laatua ja määrää ja toiseksi opetussuunnitelmien tavoite- ja sisältönormien ja opettajan oppaiden harjoitusten yhteneväisyyttä.

Fonologisen tietoisuuden harjoitusten laatu ja määrä. Pikkumetsän esiopetuksessa ja aapisen opettajan oppaissa oli fonologisen tietoisuuden harjoituksia 30 % kaikista kielellisen tietoisuuden harjoituksista. Fonologisen tietoisuuden harjoitukset luokiteltiin päätyyppeihin, alatyyppeihin ja harjoitustyyppisiin. Päätyypit luokiteltiin fonologiseen herkistymisen, sanan yksiköiden havaitsemisen ja sanan yksiköiden käsittelemisen harjoitukset. Päätyypit jakautuivat vielä alatyypeiksi, jotka saatiin harjoituksia kuvaavien ominaispiirteiden avulla. Alatyyppejä kuvaavat Pikkumetsän esiopetuksesta ja aapisesta nousseet harjoitustyyppit.

Fonologisen tietoisuuden harjoitusten jakautuminen vaikeutensa mukaan kolmen päätyypin alle perustuu Mäkisen (2002) mukailemaan malliin Gombertin (1992) ja Adamsin (1990) ajatusten pohjalta. Harjoitusten jakaminen tämän kolmijaon periaatteen mukaan antoi minulle mahdollisuuden kuvailla esi- ja alkuopetuksen fonologisen tietoisuuden harjoitusten etenemistä vaikeustason mukaan. Kolmijako palveli tutkimuksen tarkoitusta erinomaisesti, koska sen avulla fonologisen tietoisuuden kehittymistä voidaan tarkastella jatkumona. Jatkumon toisessa päässä voidaan ajatella olevan harjoituksia, jotka edellyttävät vain epifonologista tietoisuutta ja toisessa päässä harjoitusten, jotka edellyttävät täyttä metafonologista tietoisuutta sanojen äännerakenteesta. (Gombert 1992, 35, Mäkisen 2002 mukaan) Tämän lisäksi fonologinen tietoisuus on taito, joka etenee isompien yksiköiden havaitsemisesta pieniin äänteiden

havaitsemiseen, jolloin jatkumoa kuvaavan kolmijaon käyttö on perusteltua myös fonologisen tietoisuuden luonteen takia (Silvén ym. 2007.)

Pikkumetsän esiopetuksen fonologisen tietoisuuden harjoitusten painopistealue oli alussa fonologisen herkistymiseen tähtäävissä harjoituksissa. Nämä harjoitukset auttavat lasta hahmottamaan sanan muotoa ja lineaarisuutta eivätkä harjoitukset edellytä kirjaintuntemusta, kirjain-äännevastaavuuden oivaltamista ja kokemuksia kirjoitetusta kielestä. (Mäkinen 2002, 224.) Pikkumetsän esiopetuksen A-osassa ei esiintynyt lainkaan lopputavun- ja – äänteen tunnistamiseen liittyviä tehtäviä, kun taas B-osasta uupuivat riimin tunnistamiseen liittyvät tehtävät. Alkutavun tunnistamisen ja sanan pituuden tarkasteluun liittyviä harjoituksia oli runsaasti molemmissa oppaissa. Pikkumetsän aapisen opettajan oppaassa fonologisen herkistymisen harjoituksia käsiteltiin monipuolisesti. Alkutavun tunnistamisen harjoituksia oli muihin harjoitustyypeihin verrattuna suhteellisen vähän. Fonologisen herkistymisen harjoitukset luovat pohjan myöhemmälle kielelliselle kehitykselle ja lukemaan oppimiselle. Sanojen muotojen ja merkitysten tarkastelu esi- ja alkuopetuksessa vahvistaa lapsen ymmärrystä siitä, että kirjoitettu ja puhuttu kieli kuuluvat yhteen. Tämän oivallus on lukemisen ja kirjoittamisen perusta. (Griffith & Olson 1992, 516–523.)

Pikkumetsän aapisen fonologisen tietoisuuden harjoitusten painopiste alue oli alusta alkaen sanan yksiköiden havaitsemiseen liittyvissä harjoituksissa. Harjoitukset kuvaavat yleisesti tavujen ja äänteiden havaitseminen taitoja ja ne edellyttävät ymmärrystä siitä, että sanat koostuvat tavuista ja äänneistä. (Mäkinen 2002, 225). Aapisen harjoituksissa korostuivat alkuäänteen ja alku- ja lopputavun nimeämiseen sekä alkusoinnun tuottamiseen liittyvät harjoitukset. Harjoitukset vaativat lapselta segmentointikykyä ja kirjain- ja äännetuntemusta. Harjoitukset ovat vaativia lapsille, jotka eivät vielä ymmärrä sanan ja kirjaimen yhteenkuuluvuutta. Synteesiharjoituksia ja erityisesti äänteiden yhdistämisen harjoituksia oli erityisen vähän. Esiopetuksen edetessä myös harjoitusten painopistealue siirtyi fonologisen herkistymisen harjoituksista sanan yksiköiden havaitsemisen harjoituksiin. Tässä harjoitusten etenemisessä näkyy opetussuunnitelman taustallakin vaikuttava konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppilas rakentaa ja konstruoi uutta tietoa aikaisemman tiedon avulla. Aapisen fonologisen tietoisuuden harjoitusten voidaan nähdä sisältävän oletuksen siitä, että oppilas on käynyt esiopetuksen käyttäen

Pikkumetsän esiopetuksen oppimateriaalia, koska harjoitusten voidaan nähdä etenevän vaikeustason mukaan myös esiopetuksesta alkuopetukseen. Esiopetuksen A-osassa ei kiinnitetty huomiota lopputavun ja – äänteen nimeämiseen ja äänteiden yhdistämiseen. Äännetietoisuutta harjoiteltiin monipuolisesti molemmissa oppaissa alkuäänteen nimeämisen ja alkusoinnun tuottamisen harjoituksilla.

Sanan yksiköiden käsittelemisen harjoitukset jäivät sekä esiopetuksen että alkuopetuksen opettajan oppaissa erittäin vähälle huomiolle. Harjoitukset liittyivät joko sanan tai tavun poistamiseen. Esiopetuksessa harjoitukset liittyvät usein leikkimielisiin arvoituksiin, kun taas alkuopetuksessa sanan prosessointiin lukemalla. Harjoitukset ovat vaativia, koska harjoituksissa tulee irrottautua sanan merkityksestä. Oletukseni oli, että kolmannen päätyypin harjoituksia olisi esiintynyt alkuopetuksen opettajan oppaissa enemmän.

Pikkumetsän esiopetuksessa ja aapisessa käsitellään fonologisen tietoisuutta kattavasti. Harjoitusten välillä ei ole suurta vaihtelevuutta, vaan harjoitukset etevät samalla kaavalla eri kappaleissa. Harjoitusten ulkonäkö on innostava erityisesti esiopetuksen oppilaan harjoitusvihossa. Fonologista tietoisuutta voidaan kirjallisten tehtävien lisäksi harjoitella esi- ja alkuopetuksessa monipuolisesti leikkien, laulaen, loruillen ja riimitellen.

Opetussuunnitelmat oppimateriaaleissa. Lapsi oppii kieltä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja sosiaalista vuorovaikutusta kielen avulla. Äidinkieli oppiaineena ja vuorovaikutus sosiaalisena taitona nähdään jo opetussuunnitelmatasolla niveltävän yhteen. Opetussuunnitelmien taustalla vaikuttava konstruktivistinen oppimiskäsitys ankkuroituu myös sosiaalisen vuorovaikutuksen kontekstiin. Tämä kehitys nähdään elinikäisenä jatkumona, joka alkaa varhaislapsuudesta ja jatkuu aikuisuuteen asti. Sosiaalinen vuorovaikutus on laaja kokonaisuus, jota ei voi harjoituttaa ainoastaan oppimateriaalien avulla. (Korkeamäki 2006; Nurmilaakso 2006.) Oppimateriaalin tehtävänä on tuoda opettajalle uusia välineitä ja mahdollisuuksia vuorovaikutuksen kehittämiseen. Pikkumetsän esiopetuksessa ja aapisessa sosiaaliseen vuorovaikutukseen kiinnitetään huomiota joissakin määrin. Pari- ja ryhmätehtävät ovat oiva tilaisuus harjoitella ryhmän jäsenenä toimimista ja sosiaalisen vuorovaikutuksen normistoa. Suullisten ohjeiden antaminen ja niiden noudattaminen kehittävät keskittyttävää kuuntelua ja ohjeiden mukaan toimimista. Koulun

työskentelytapoihin tottuminen ja oman vuoron odottaminen tulevat esille luonnollisesti kaikkien kirjatehtävien yhteydessä. Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kielen avulla lapsi rakentaa minäkuvaansa ja jäsentää ympäristöään. Pikkumetsän esiopetus ja aapinen laajentavat lapsen sanavarastoa, mutta satujen ja keskusteluiden avulla lapselle tarjotaan välineitä myös omien tunteiden, ajatusten, mielipiteiden, johtopäätösten ja kokemusten kertomiseen ja jäsentämiseen.

Fonologisen tietoisuuden harjoitusten peilaaminen niin esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2010) kuin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004) oli haastavaa, koska fonologinen tietoisuus on vain yksi osa kielellisen tietoisuuden kokonaisuutta ja sitä kautta yksi osa isompaa äidinkielen ja kirjallisuuden kokonaisuutta. Useissa kohdissa tarkastelinkin opettajan oppaita kokonaisuutena ja mahdollisuuksien mukaan nostin esimerkkejä fonologisen tietoisuuden harjoituksista. Fonologisen tietoisuuden harjoitukset linkittyvät opetussuunnitelmatasoilla kielellisen tietoisuuden ja luku- ja kirjoitustaidon kehittymisen osa-alueisiin. Opetussuunnitelmien tavoitenormisto on varsin kokonaisvaltainen eikä se sisällä yksityiskohtaisia tavoitteita. Pikkumetsän esiopetuksen ja aapisen fonologisen tietoisuuden harjoitukset vastasivat opetussuunnitelmien perusteiden asettamia tavoitteita ja sisältöjä. Pikkumetsän esiopetuksen fonologisen tietoisuuden harjoitukset etenivät vaikeustason mukaan muodostaen jatkumon konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Pikkumetsän aapisen harjoitusten pääpaino oli sanan yksiköiden havaitsemisessa (ks. Taulukko 2.), kun taas aapisen harjoitusten pääpaino oli sanan yksiköiden käsittelemisen harjoituksissa. Osa fonologisen tietoisuuden harjoituksista vaati lapsen omaa aktiivisuutta ja osallisuutta, mutta erityisesti esiopetuksessa leikki oli huomioitu yhtenä oppimisen välineenä. Erilaisten käsitteiden merkitysten ymmärtämistä ja käyttämistä (mm. tavu, sana, äänne) harjoiteltiin sekä esi- että alkuopetuksessa monipuolisesti. Useat fonologisen tietoisuuden harjoitukset tapahtuivat äänne-, tavu- ja sanatasolla. Aapisen opettajan oppaassa lauseisiin ja välimerkkeihin alettiin kiinnittää huomiota vasta loppuvaiheessa.

Esiopetuksen ja aapisen opettajien oppaiden tarinat olivat realistisia, mutta ne sisälsivät välillä vaikeita käsitteitä. Opettajan tulee opetuksessaan kiinnittää huomiota kuulun ymmärtämiseen ja uusien käsitteiden merkityksien avaamiseen. Lapselle tulee lukea ja häntä tulee kuunnella. Vuorovaikutuksellinen opetus mahdollistaa lapsen yksilöllisen havainnoimisen ja tukemisen ja

kielellisten valmiuksien kehittymisen opettajan tuella. Pikkumetsän esiopetus ja aapinen ovat kattavia oppaita, mutta ne sisältävät runsaasti toimintavihjeitä, jotka ovat opettajalle vapaaehtoisia. Pikkumetsän esiopetus ja aapinen kirjan tekijöiden ajatusten mukaan toteutettuna tukee lapsen kielellistä kehittymistä monipuolisesti, mutta opetuksen sisältö on kuitenkin opettajan valittavissa. Suomen koulutusjärjestelmä perustuu koulutukselliseen tasa-arvoon ja tutkimusta tehdessäni en voinut olla pohtimatta tätä seikkaa. Pikkumetsän esiopetus ja aapinen ovat laadukkaita oppimateriaaleja, mutta se ei takaa siitä huolimatta laadukasta opetussuunnitelman periaatteiden mukaan etenevää opetusta. Opetus on opettajajohtoista ja opettajan valintoihin ja motivaatioon perustuvaa. Oppilaat ovat eriarvoisessa asemassa riippuen opettajan aktiivisuudesta työtänsä kohtaan. Vaikka Pikkumetsän esiopetus ja aapinen ovat laadukkaita oppimateriaaleja, ei se oikeuta opettaa syrjäyttämään opetussuunnitelmaa työnsä ohjaavana asiakirjana (ks. Heinonen 2005). Esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2010, 2004) ovat monimuotoisia ja valtakunnallisia ohjeistuksia opetuksen sisällöistä ja tavoitteista, jolloin yksikään oppimateriaali ei ole oikeutta syrjäyttää sitä.

7 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kuinka paljon ja millaisia fonologisen tietoisuuden harjoituksia Pikkumetsän esiopetus ja aapinen sisälsivät. Tämän lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin oppimateriaalien ja opetussuunnitelmien vastaavuutta. Analysoiduissa neljässä teoksessa oli yhteensä 581 sivua ja analysoitavia harjoituksia 1381 kappaletta. Fonologisen tietoisuuden harjoituksia teoksissa oli yli 400.

Suomen kielessä on havaittu, että fonologinen tietoisuus kehittyy suurten kielellisten yksiköiden, eli sanojen, riimin ja alkusoinnun sekä tavujen havaitsemisesta kohti pienempiä yksiköitä, äänteitä. (Mm. Silvén ym. 2007.) Tässä tutkimuksessa fonologisen tietoisuuden harjoituksien osaluokiksi muodostuivatkin riimin ja alkusoinnun tunnistamiseen sekä tavu- ja äännetietoisuuteen liittyvät harjoitukset.

Yleisesti ottaen voidaan sanoa, että tutkittavat opettajan oppaat tukevat lapsen fonologisen tietoisuuden kehittymistä monipuolisesti. Erityyppisiä ja -tasoisia harjoituksia esiintyy niin

esiopetuksen kuin alkuopetuksen materiaaleissa ja voidaan todeta materiaalin tukevan ja harjaannuttavan alkavaa lukijaa. On kuitenkin hyvä todeta, että tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena oli ainoastaan fonologinen tietoisuus ja lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen edellyttää myös muiden kielellisen tietoisuuden osa-alueiden harjaannuttamista. Tämän lisäksi lukutaidon oppimisen yleisiksi edellytyksiksi on esitetty useita tekijöitä kuten esimerkiksi lapsen kotiympäristöä, motivaatiota ja työskentelytaitoja, jotka jäivät tässä tutkimuksessa tarkastelun ulkopuolelle. (Ketonen 2010, 16.) Näin ollen tutkimuksen tuloksia ei voida peilata suoraan käytäntöön.

Fonologisen tietoisuuden ja lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen yhteys on osoitettu monissa tutkimuksissa (Mäkinen 2002; Elbro & Petersen 2004; Puolakanaho ym. 2008) ja tässä tutkimuksessa fonologisen tietoisuus nähdään lukemaan oppimisen edellytyksenä ja seurauksena. Pitkäkestoisten ja suunnitelmallisten interventoiden on todettu ennaltaehkäisevän lukivaikeuksia ja edistävän myöhempää lukutaitoa (Torgesen ym. 2001; Ketonen 2010). Esi- ja alkuopetusmateriaalit nähdään tässä tutkimuksessa interventioiksi. Tämän takia fonologisen tietoisuuden harjoituksien sisällöllinen ja määrällinen tarkastelu on keskiössä ja sitä on merkityksellistä tutkia.

7.1 *Fonologisen tietoisuuden harjoituksien olennaiset kohdat*

Sujuva lukeminen edellyttää toimivaa sanojen dekodeeraamista tai sanahahmojen tunnistamista. Lukemaan opetteluun alkutaipaleella lähdetään liikkeelle siitä, että nähty ja tunnistamaan opittu kirjain muutetaan sitä vastaavaksi äänneeksi. Kirjain eli grafeemi tuotetaan äänneeksi eli foneemiksi. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 111.) Fonologinen tietoisuus on jokaisen kielen oppimisen ja lukemaan oppimisen taustalla (Lerkanen 2004). Fonologinen prosessointi tarkoittaa sanan äänteiden ja tavujen yhdistämistä niin, että äänneistä muodostuu tavuja ja tavuista sanoja. Tämä edellyttää lyhytaikaisen muistin toimivuutta ja hyvää fonologista koodaustaitoa (Ahvenainen & Holopainen 2005, 60–61).

Lapsen kehityksen varhaisvaiheessa omaksuttu kielitaito ja lapsen oma kiinnostus lukemista kohtaan ovat lukutaidon oppimisen edellytyksiä. Ennen kouluikää opituista taidoista erityisesti kyky havaita ja eritellä äänneitä, tallentaa muistiin ja palauttaa muistista kielellistä materiaalia,

sekä sujuva nimeämistaito ennustavat lapsen lukutaitoa kouluiän alussa. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 87.) Useiden tutkimuksien mukaan kirjaintuntemusta ja kirjain-äännevastaavuutta pidetään kuitenkin lukutaitoa parhaiten ennustavina tekijöinä (mm. Adams 1990; Holopainen ym. 2001; Lyytinen & Lyytinen 2006; Puolakanaho 2007). Voidaan siis olettaa, että kun lapsi tunnistaa kirjaimia, jää hänelle enemmän aikaa äänteiden tunnistamiseen ja nimeämiseen. Lisäksi kirjaintuntemus auttaa aloittelevaa lukijaa huomaamaan kirjain-äännevastaavuudet, sillä monet kirjainten nimet sisältävät äänteen, johon kirjain viittaa. Erityisesti säännönmukaisissa kielissä, kuten suomenkielessä, jossa kirjain-äännevastaavuudet ovat lähes täydelliset, kirjaintuntemus edistää varhaista lukemaan oppimista (Lerkkanen ym. 2004, 150).

Pikkumetsän esiopetuksessa ja aapisessa korostuivat tavu- ja äännetietoisuuden harjoitukset. Karkeasti voidaan sanoa, että kaksi kolmasosaa kaikista fonologisen tietoisuuden harjoituksista perustuivat tavujen ja äänteiden tunnistamiseen ja nimeämiseen. Fonologisen tietoisuuden ja fonologisten prosessointitaitojen yhteydestä lukemaan oppimiseen on saatu laajaa näyttöä ja näiden taitojen systemaattisella harjaannuttamisella on todettu olevan vaikutusta tulevaan luku- ja kirjoitustaitoon. (Mm. Ketonen 2010.) Lukutaidon kehittyessä fonologian merkitys vähenee, mutta vielä ensimmäisen luokan aikana tehdyt äännetietoisuuden harjoitukset tukevat lukemaan oppimista (Lerkkanen ym. 2004).

Lukemaan oppimisen kannalta keskeisimmiksi harjoitustyypeiksi on yleisesti nostettu alku- ja loppuäänteen ja sanan pituuden tunnistamiseen liittyvät harjoitukset (Morais 2003, Myöhäsen 2011, mukaan). Sanan alkuäänteen tunnistamisen ja nimeämisen harjoitukset olivat yleisimpiä harjoitustyyppisiä kaikissa tutkituissa opettajan oppaissa. Näiden lisäksi oppimateriaaleissa oli runsaasti lopputavun tunnistamisharjoituksia, äänteiden pituuden tarkastelun ja alkusointujen tuottamisen harjoituksia. Erityisesti esiopetuksen opettajan oppaiden harjoituksissa tarkasteltiin sanan pituutta.

Pikkumetsän esiopetuksen ja aapisen opettajan oppaissa opetellaan systemaattisesti lähes kaikki kirjaimet ja niiden äänteet. Esiopetuksessa tutustutaan ainoastaan isoihin kirjaimiin, mutta alkuopetuksessa opetellaan isojen kirjaimien lisäksi myös pienet kirjaimet. Noin kolmannes lapsista oppii peruslukutaidon ennen koulun aloitusta, koska esiopetuksessa esitellään

suunnitelmallisesti kirjaimia (Lyytinen & Lyytinen 2006, 87). Tästä näkökulmasta ajateltuna Pikkumetsän esiopetuksen suunnitelmallinen kirjainten opettelu, tukee alkuopetuksen lukemaan oppimista ja niiden voidaan nähdä muodostavan opetuksellisen jatkumon.

Lukemaan oppiminen edellyttää lapselta myös ymmärrystä siitä kirjaimet ovat puheen symboleita. (Mäkinen 2001, 9). Jotta tämä onnistuu, lapsen täytyy ymmärtää, että sanat jakautuvat pienempiin osiin. Lukemaan oppiminen edellyttääkin lapselta segmentointitaitoja eli sanan rytmin löytämistä (Mäkinen 2002). Useissa tutkimuksissa on todettu, että lapsilla on jonkin verran tietoisuutta sanan sisäisestä rakenteesta ennen kuin he saavat lukemaan opetusta. Segmentointiharjoituksia eli sanan pilkkomista osiin harjoiteltiin niin esiopetuksen kuin alkuopetuksen opettajan oppaiden harjoituksissa. Tavuttaminen liitettiin kokonaisvaltaisesti lähes kaikkiin harjoituksiin vähintään ohjeidenantojen muodossa. Pelkästään tavuttamiseen liittyvissä harjoituksissa sanan tavuja laskettiin ja usein siihen yhdistettiin taputtaminen. Sanan rytmin löytäminen taputtamalla edistää tavuttamista, muttei riitä takaamaan lapsen tavutietoisuuden kehittymistä. Sujuva segmentointi ja sitä kautta kehittyvä lukeminen edellyttävät runsaasti segmentointiharjoitusta, jota Pikkumetsän esiopetus ja aapinen tarjoavat.

Analyysissa käyttämäni kolmijako havainnollistaa fonologisen tietoisuuden harjoitusten asettamia vaatimuksia lapselle (Mäkinen 2002, 140). Kolmijaon avulla pystyin tarkastelemaan harjoitusten vaikeustasoa ja etenemistä. Myöhäsen (2011) mukaan kielellisen tietoisuuden harjoitusten järjestyksellä on merkitystä lapsen kielellisen tietoisuuden kehittämisessä. Lapsen on helpompi aluksi havaita suurempia yksiköitä kuin pieniä, kuten esimerkiksi tavuja ja äänteitä. Tunnistaminen on kuitenkin helpompaa kuin osiin jakaminen tai yhdistäminen. (Myöhänen 2011.) Esiopetuksen harjoitukset etenivät hierarkkisesti helpoimmasta vaikeampaan, jolloin niiden pääpaino oli fonologisen herkistymisen harjoituksissa. Aapisen harjoitusten pääpaino oli sanan yksiköiden havaitsemisen harjoituksissa. Sanan yksiköiden havaitsemiseen liittyvät harjoitukset vaativat lapselta ymmärrystä fonologisista prosesseista. Näin ollen aapisen oppimateriaaliin sisältyy oletus siitä, että lapsi on tutustunut kirjaimiin ja äänteisiin jo ennen koulun aloittamista. Aron (2004) tutkimuksen pohjalta tehtyjen oletuksien mukaan useimmilla lapsilla on kuitenkin jo jonkin verran tietoisuutta tavuista ja kykyä nimetä sanan alkukirjaimia ennen muodollista kouluopetusta, jolloin aapisen harjoitusten painopiste olisi perusteltu. Tästä huolimatta

esiopetuksen ja aapisen oppimateriaalien välillä on havaittavissa opetuksellinen jatkumo, jossa korostuu lapsen aikaisemmat kokemukset uuden tiedon opettelussa.

Lukemaan oppimista tarkastellessa tulee muistaa, että kaikki lapset eivät opi lukemaan ilman vaikeuksia. Varhaiset kielen kehityksen ongelmat muodostavat usein jatkumon luku- ja kirjoitustaidon oppimisen vaikeuteen. Lukivaikeuksia arvellaan olevan 5-20 %:lla riippuen kriteereistä. (Ketonen 2010.) Erityisesti tällaisten lasten kohdalla oppimateriaalien tarkastelu nousee merkitykselliseksi, koska ne ovat omalta osaltaan vaikuttamassa lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen prosesseihin. Oppimateriaalien harjoitusten tulee olla mielekkäitä ja motivoivia. Ne eivät saa olla myöskään liian haastavia, koska epäonnistumiset ja pettymykset lannistavat pienen oppilaan nopeasti, jolloin innostus niin harjoituksia kuin oppimista kohtaan häviää. Pikkumetsän aapisen harjoitusten ratkaiseminen vaatii lapsilta hyvin varhain tavu- ja äännetietoisuutta, kun taas esiopetuksen oppimateriaali eteni hierarkkisen vaikeusasteen mukaan. Aapisen sisältämät harjoitukset asettavat haasteen opettajalle heikompien lukijoiden tukemiseen. Koen myös, että aapisen kirjainten opettelu kiivas tahti, ei tue parhaalla mahdollisella tavalla lapsia, joilla ilmenee vaikeuksia lukemaan opettelussa.

Pikkumetsän esiopetus ja aapinen opettajan oppaina ja opetussuunnitelmien ilmentäjinä. Suomen opetuskulttuuri on yleisesti katsottuna oppikirjakeskeinen, mutta opettajan opas on luonteeltaan kuitenkin vain opetusta ohjaava ja vaihtoehtoja tarjoava. (Mikkilä-Erdmann ym. 1999, 438.) Opettajan rooli nouseekin keskiöön harjoitusten valitsijana ja hyödyntäjänä. Voidaan myös olettaa, että kukaan lapsi ei tee kaikkia oppimateriaalin harjoituksia. Tutkimuksen tulokset eivät tästä näkökulmasta katsottuna ole suoraan siirrettävissä käytäntöön, koska opettajan persoona ja henkilökohtaiset valinnat vaikuttavat niin paljon oppimateriaalin käyttöön. Tulokset antavat kuitenkin tarkkaa tietoa siitä, millaisia harjoituksia oppimateriaaleissa on ja niiden avulla opettajat voivat halutessaan valita jatkossa oppimateriaaleja. Tämän lisäksi tuloksien avulla pystytään havainnoimaan erilaisten fonologisen tietoisuuden harjoitusten luonnetta ja ominaispiirteitä.

Esi- ja alkuopetuksen oppimateriaalit vaikuttavat omalta osaltaan myös siihen millaisia harjoituksia esi- ja alkuopetuksessa tehdään ja millaisia valmiuksia lapsilla odotetaan olevan vuoden eri vaiheissa. Joissakin tapauksissa oppimateriaalit saattavat ohjata opettajan työtä

opetussuunnitelmia enemmän. (Ks. Hakkarainen 2001b, Heinonen 2005.) Oppimateriaalien sisällön tulisi olla yhdenmukainen opetussuunnitelman kanssa, mutta valvonta asiasta on kustantamoilla. Oppimateriaaleja tutkittaessa tuleekin muistaa, että ne ovat kaupallisia teoksia ja saattavat usein edustaa kirjantekijöiden omia arvoja. (Heinonen 2005.) Tämän takia tässä tutkimuksessa tarkasteltiin myös oppimateriaalien fonologisen tietoisuuden harjoitusten vastaavuutta opetussuunnitelmien asettamiin sisältö- ja tavoitenormeihin.

Opetussuunnitelmatasolla fonologista tietoisuutta ei mainita, mutta viitteitä siitä löytyy. Kuitenkin fonologisen tietoisuuden harjoituksia oli runsaasti tutkittavissa teoksissa, josta voidaan päätellä, että sitä pidetään yleisesti erittäin tärkeänä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) kielellinen tietoisuus ja erityisesti fonologinen tietoisuus ovat melko pienessä roolissa, mutta siitä huolimatta oppimateriaaleissa niihin kiinnitettiin erityisen paljon huomiota. Fonologisen tietoisuuden yhteyttä lukemaan oppimiseen pidetään kiistattomana, joten tämäkin saattaa omalta osaltaan selittää harjoitusten suurta määrää oppimateriaaleissa. Tutkimuksen aikana heräsi kysymys, että pitäisikö esiopetuksen opetussuunnitelmaan yhteyteen lisätä yksityiskohtaisia kielellistä tietoisuutta ohjaavia periaatteita. Koen, että tämä voisi palvella sekä oppimateriaalien laatijoita että esiopettajia oman työnsä pedagogisessa suunnittelussa.

Opetussuunnitelman perusteissa (2004, 2010) korostetaan lapsen aktiivista ja yksilöllistä oppimista. Pikkumetsän esiopetus ja aapinen täyttävät jossakin määrin nämä kriteerit, vaikkakin oppimateriaaleihin sisältyy aina yleistettävyyden ongelma. Opettajan opas kontrolloi opetusta ja opettajan luovuus eriyttävien ja yksilöllisten harjoitusten toteuttamiselle saattaa jäädä rajalliseksi. Lapsen aktiivisuuteen kannustava ote jää opettajan henkilökohtaisten valintojen varaan, johon opettajan opas ei voi vaikuttaa muuta kuin toimintavinkkejä antamalla. Pikkumetsän esiopetus ja aapinen ovat oppimateriaaleina laadukkaita, mutta ne itsessään eivät voi taata koulutuksellisen tasa-arvoisuuden toteutumista. Oppilaat ovat eriarvoisessa asemassa kirjasarjasta huolimatta, koska opettajan persoona on tärkein opetuksen laadun takaaja.

7.2 *Lopuksi*

Innostus tutkimukseen lähti omasta mielenkiinnosta tutkittavaa aihetta kohtaan. Halusin tutkia aihetta, josta minulle on hyötyä myös työssäni esiopettajana. Tutkimusta tehdessäni jouduin pohtimaan muun muassa lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen teorioita, fonologisen tietoisuuden harjoitusten merkitystä alkavan lukijan näkökulmasta ja oppimateriaalien rooleja opetuksen toteutuksessa. Tutkimusprosessin aikana työstin samalla omaa opettajuuttani ja koen, että myös oma ammatillisuuteni kehittyi tutkimuksen myötä. Oppimateriaaleja analysoidessani sain paljon uusia toimintavinkkejä ja tapoja toteuttaa esiopetusta.

Kielellinen tietoisuus ja fonologinen tietoisuus sen osa-alueena ovat laajoja ja erittäin tutkittuja alueita niin Suomessa kuin ulkomailla. Samoin myös lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ovat. Aikaisemman tutkimustiedon laajuus on positiivinen asia, mutta samalla se tuo tutkijalle haasteen pohtia, millainen tieto on oman tutkimuksen kannalta merkityksellistä. Tutkimusprosessin aikana havahduin useaan otteeseen pohtimaan aikaisemman tutkimuksen merkityksellisyyttä ja tarpeellisuutta oman tutkimukseni kannalta. Tämän lisäksi jouduin muokkaamaan tekstiäni moneen kertaan, koska näkökulmani tutkimukseni käsittelemiseen vaihtui prosessin aikana. Tutkimusprosessin aikana opin, että tutkimus on jatkuvasti muuttuva kokonaisuus, jota kannattaa rohkeasti muokata ja omiin teksteihin ei kannata muodostaa tunnesidettä. Koen myös tärkeäksi, että tutkimusprosessin aikana opin etsimään luotettavia lähteitä ja tieteellisiä tutkimuksia.

Tutkimuksen tietolähteinä olivat esi- ja alkuopetuksen opettajan oppaat. Rajasin tutkittavan aineiston yhteen kirjasarjaan ja neljään teokseen. Aineistoni oli tarpeeksi kattava ja todellisuudessa pienempikin aineisto olisi riittänyt antamaan luotettavia tuloksia fonologisen tietoisuuden harjoitusten sisällöstä ja määrästä. Koin merkitykselliseksi tutkia esi- ja alkuopetusta yhdessä sen ajankohtaisuuden takia. Esi- ja alkuopetuksen väliseen yhteistyöhön ja toimintamalleihin kiinnitetään huomiota nykyään niin käytännön- kuin opetussuunnitelmatasolla. Mielestäni oppimateriaalien tutkiminen antoi siihen oivan tilaisuuden. Lisäksi esi- ja alkuopetuksen oppimateriaaleja ei ole tutkittu Suomessa tietääkseni kertaakaan samassa tutkimuksessa ja esiopetuksen harjoitusvihkojakin vain kerran (ks. Myöhänen 2011).

Aineiston analyysimenetelmäksi valikoitui laadullinen sisällönanalyysi, koska sen avulla voidaan analysoida erilaisia dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti (Tuomi & Sarajärvi 2001, 93). Minulla ei ollut aikaisempaa kokemusta sisällönanalyysistä analyysimenetelmänä, joten minun tuli perehtyä siihen monipuolisesti ennen analyysin aloittamista. Kokemattomuuteni sisällönanalyysistä menetelmänä oli tutkimuksen toteutuksen kannalta sekä positiivinen että negatiivinen asia. Koen, että minulla ei ollut ennakko-oletuksia analyysia ja luokittelua kohtaan, vaan sain toteuttaa oletuksista vapaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin, jossa aineiston ominaispiirteet näkyvät selkeästi. Näin ollen aineiston analyysi ja luokittelun periaatteet syntyivät paljolti uppoutumalla fonologisen tietoisuuden harjoitusten sisältöön, kunnes sieltä kirkastui jokin tapa jäsentää harjoituksia. Kääntöpuolena voidaan kuitenkin pohtia, että onko laatimani luokittelu pätevä. Käyttämäni luokittelurunko nousi lähes kokonaan aineistosta, mutta käytin apuna Mäkisen (2002) laatimaa kolmijakoa. Kolmijaon avulla luokittelin harjoitukset kolmeen päätyyppiin. Tämä kolmijako palveli tutkimukseni tarkoitusta hyvin ja koen, että sen käyttö lisäsi tutkimukseni luokittelun luotettavuutta.

Suomessa oppimateriaaleja ei enää tarkasteta valtion puolesta, vaan vastuu oppimateriaalien pätevydestä on jäänyt kustantamoille ja viime kädessä opettajille. Oppimateriaalien sisällöllinen tarkastelu onkin tärkeää, koska oppimateriaalit kontrolloivat ja ohjaavat opetusta. Tämän takia oppimateriaalin tekijöiltä vaaditaan selkeää kuvaa siitä, mitä koulussa ja opetuksessa tapahtuu ja tulee tapahtumaan lähitulevaisuudessa ja mitä muutokset vaativat oppimateriaaleilta. (Heinonen 2005, 34.) Tässä tutkimuksessa perehdyttiin vain yhden kirjasarjan neljään teokseen. Kun tarkastelee kaikkia markkinoilla olevia oppimateriaaleja, tutkimukseni kattaa siitä vain pienen osan. Tästä huolimatta tutkimuksen tulokset voivat olla auttamassa esi- ja alkuopettajien kirjasarjan valinnassa ja arvioinnissa. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää myös uusien oppimateriaalien laadinnassa.

Koen oppimateriaalien sisällöllisen tutkimisen merkitykselliseksi ja tärkeäksi. Kuten aikaisemmin on jo todettu, oppimateriaalien rooli opetuksen toteutujana vaihtelee opettajakohtaisesti. Oppimateriaalien kehittymistä ja laadukkuuden säilymistä ajatellen, niiden sisällöllisessä tutkimisessä riittää jatkotutkimusaiheita vielä monelle tutkijalle. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan oppaita olisi mielekästä tutkia koko kielellisen tietoisuuden näkökulmasta ja tarkastella

eri osa-alueiden esiintyvyyttä suhteessa toisiinsa. Tämän lisäksi oppimateriaalien tutkimisen yhteyteen olisi tärkeää saada mukaan käyttäjien eli lasten ja opettajien kokemukset ja käsitykset käytettävistä materiaaleista. Oppimateriaalien ja opetussuunnitelmien yhteneväisyyksiä voisi tarkastella tätäkin tutkimusta laajemmin, koska niiden välillä tulisi olla selvä yhteys, mutta aina niin ei valitettavasti ole.

Lähteet

- Adams, M. J. 1990. Beginning to read: Thinking and learning about print. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Aho, L. & Havu-Nuutinen, S. 2002. Opetuksen toteuttaminen. Teoksessa O. Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy, 36–50.
- Ahvenainen, O. & Karppi, S. 1993. Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Jyväskylä: Kirjapaino Oma KY.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Toinen muutettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: Special Data Oy.
- Aro, M. 1999. Näkökulmia lukemisvaikeuksien kuntoutukseen. Teoksessa: T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Jyväskylä: Atena, 273–289.
- Aro, M. 2004. Kirjoitusjärjestelmän yhteys lukutaidon oppimiseen. NMI Bulletin 14(4), 9–10.
- Brotherus, A. Helimäki, E. & Hytönen, J. 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Juva: WSOY.
- Brotherus, A., Hytönen J. & Krokfors, L. 2002. 2. uudistettu painos. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.
- Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ehri, L.C. 1987. Learning to read and spell words. Journal of Reading Behavior, 19, 5–31.
- Ehri, L.C. 1989. The Development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disability. Journal of Learning Disabilities, 22, 356–365.
- Elbro, C., Borstrøm, I., & Petersen, D.K. 1998. Predicting dyslexia from kindergarten: The importance of distinctness of phonological representations of lexical items. Reading Research Quarterly, 33, 36–60.
- Elbro, C. & Petersen, D. K 2004. Long-term effects of phoneme awareness and letter sound training: an intervention study with children at risk for dyslexia. Journal of Educational Psychology 96(4), 660–670.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2010. Helsinki: Opetushallitus.

- Esiopetuksen tila Suomessa. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle esiopetusuudistuksen vaikutuksista ja tavoitteista. Opetusministeriön julkaisuja 2004: 32. Saatavilla [www muodossa:<http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2004/esiopetuksen_tila_suomessa_valtioneuvoston_selonteko_eduskunnal>](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2004/esiopetuksen_tila_suomessa_valtioneuvoston_selonteko_eduskunnal) [viitattu: 4.9.2012]
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskola, J. 2001 Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysin menetelmiin. Chydenius- instituutin julkaisuja 3/2001. Jyväskylä: Gummerus, 133–157.
- Fagerholm, T. 2001. Kielen rikastuttaminen. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Opetushallitus. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy. 63–68.
- Frith U. 1985. Beneath the surface of developmental dyslexia. Teoksessa K-M. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart. (toim.) Surface dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading. London: Lawrence Erlbaum, 301–330.
- Gombert, J. 1992. Metalinguistic development. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Griffith, P. & Olson, M. 1992. Phonemic awareness helps beginning readers break the code. The Reading Teacher, 45 (7), 516–523.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY
- Gustafsson, M, Pennala, R & Leiwo M. 2005. Kieli, vuorovaikutus ja esiopetus. Teoksessa M. Kankaanranta, E. Hämäläinen & M. Gustafsson. (toim.) Teatteria tornikamarissa ja matematiikkaa männynkävyillä. Puheenvuoroja esiopetuksesta. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 93–102.
- Hakkarainen, P. 2002a. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä. PS-Kustannus.
- Hakkarainen, P. 2002b. Opetussuunnitelma ja kehittävä opetustyö. Kasvatus 33 (4), 350–362.
- Heikkilä, R. & Aro, M. 2009. Nopea sarjallinen nimeäminen ja oppimisvaikeudet: onko nopealla nimeämisellä erityinen yhteys lukemiseen vai ei? NMI-bulletin, 19, 35–47. Niilo Mäki Säätiö.
- Heinonen, J-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 257. Väitöskirja.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15.painos. Helsinki: Tammi.

- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Gummerus.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää: T-Print.
- Holopainen, L., Ahonen, T., & Lyytinen, H. 2001. Predicting delay in reading achievement in a highly transparent language. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 401–413.
- Høien, T. & Lundberg, I. 1989. A strategy for assessing problems in word recognition among dyslexics. *Scandinavian Journal of Education Research*, 33, 185–201.
- Julkunen, M-L. 1984. Lukemaan oppiminen ja opettaminen. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja No.1.
- Julkunen, M-L. 1993. Lukijaksi kasvaminen. Porvoo: WSOY:n graafiset laitokset.
- Jyrhämä, R. 2004. Sisällön erittelyn mahdollisuuksia. Taulukkolaskentaohjelma analysoinnin apuna. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. PS-Kustannus, 223–237.
- Järvinen, M-L. 2011. Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Näkökulmia muutokseen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Väitöskirja.
- Kakkuri, I. 1998. Pöllövaarin kirjoittamisinto. Kielellisen tietoisuuden harjaannuttamisohjelma. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.
- Karvonen, P. 2005. Päiväkotilasten lukuleikit. Lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittyminen interventiotutkimuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Karmiloff-Smith, A. 1986. From meta-processes to conscious access: Evidence from children's meta-linguistic and repair data. *Cognition* 23. 95–147.
- Ketonen, R. 2010. Dysleksiariski oppimisen haasteena: fonologisen tietoisuuden interventio ja lukemaan oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Koppinen, M-L., Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Rauma: Oy Länsi-Suomi.
- Korhonen, R. & Högström, B. 2001. Opetussuunnitelma opettajan työvälineenä. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Opetushallitus. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy. 14–18.

- Kohonen, V. & Eskelä-Haapanen, S. (toim.) 2006. Matkalla kielelliseen tietoisuuteen alkuopetuksessa: opetuskokeilun tuloksia. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A29.
- Korkeamäki, R-L. 2001. Lapsen kirjoitetun kielen oppiminen kokonaisvaltaisen oppimisen näkökulmasta. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Opetushallitus. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy. 69–75.
- Korkeamäki, R-L. 2002. Lukemaan oppiminen edellyttää mielekkäitä tekstejä ja aktiviteetteja. Teoksessa O. Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy. 75–85.
- Korkeamäki, R-L. & Goman, A. 2002. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen erilaisissa esiopetuksen ympäristöissä. Kasvatus, 3, 275–287.
- Korpilahti, P. 2002. Kielen kehityksen häiriöt; viivästynyt ja poikkeava kielenkehitys. Teoksessa: K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Helsinki: Palmenia. 39–58.
- Kuikka, M., Lepola, J. & Poskiparta, E. 2006. Lukutaidon ja lukemisvaikeuden ennustajat: Nopea nimeäminen, äännetietoisuus ja kirjaintietoisuus. Teoksessa J. Lepola & M. M. Hannula (toim.) Kohti koulua: Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:205. Painosalama: Turku, 95–128.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. Hoitotiede 11 (1), 3–12.
- Laaksovirta, T. 1988. Tutkimuksen lukeminen ja tekeminen. Helsinki: Kirjastopalvelu.
- Laki lasten päivähoitosta. 1973. [Viitattu 5.10.20012] Saatavilla [www: muodossa: http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036)
- Lehmuskallio, K. 1997. Lapsi kielen valloittajana. Teoksessa M. Siniharju (toim.) Esi- ja alkuopetuksen uusia tuulia. Jyväskylä: Gummerus. 95–136.
- Lerikkanen, M-K. 2003. Learning to Read. Reciprocal Processes and Individual Pathways. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 2003/233. Jyväskylä University Printing House.
- Lerikkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2004 Predicting reading performance during the first and the second year of primary school. British Educational Research Journal, 30, 67–92.
- Lerikkanen, M-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.

- Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M. & Ketonen, R. 2006. ARMI – Luku- ja kirjoitustaidon arviointimateriaali 1.luokalle. WSOY.
- Linna, H. 2002. Lapsi ja kirjallisuus. Teoksessa O. Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy. 105–114.
- Lummenlahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Lyytinen, H., Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Holopainen, L., Närhi, V., & Räsänen, P. 2001. Kehitysneuropsykologinen näkökulma oppimisvaikeuksiin. Teoksessa P. Fadjukoff, T. Ahonen & H. Lyytinen (toim.) Oppimisvaikeudet tutkimuksesta käytäntöön. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. 24–58.
- Lyytinen, H. & Lyytinen, P. 2006. Lukivaikeus ja sitä ennalta ehkäisevät toimet. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) Luki-vaikeudesta luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 87–106.
- Magga, M. 1992. Ymmärtäminen ja lukemaan opettaminen käytännössä. Helsinki: Laatusana.
- Mattingly, I. 1972. Reading the linguistic process and linguistic awareness. Teoksessa J. Kavanagh. & I. Mattingly. (toim.) Language by Ear and Eye. Cambridge, Ma.: The MIT Press, 116–121.
- Metsala, J.M., Stavrinos, D. & Walley, A. 2009. Children's spoken word recognition and contributions to phonological awareness and nonword repetition: A 1-year follow up.
- Mikkilä-Erdmann, M., Olkinuora, E. & Mattila, E. 1999. Muuttuneet käsitykset oppimisesta ja opettamisesta – haaste oppikirjoille. Kasvatus 5, 30, 436–449.
- Morais, José. 2003. Levels of phonological representations in skilled reading and in learning to read. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 16(1-2), 123-151.
- Myöhänen, M. 2011. Esiopetuskirjojen harjoitukset kielellisen tietoisuuden kehittäjinä. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja. Viitattu 8.9.2012. <https://www.doria.fi/handle/10024/69739>
- Mäkinen, M. 2002. Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteenlaitos. Väitöskirja. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 902.
- Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Nurmilaakso, M. 2006. Lukemisen alkeita päiväkodissa. Lastentarhanopettaja ja alkava kuusivuotias lukija. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 267. Väitöskirja.

- Ojala, M. 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Onatsu-Arvilommi, T. & Nurmi, J.-E. 2000. The role of task-avoidant and task-focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year: A cross lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 478–491.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 1998. Suomen säädöskokoelma n:o 628/98.
- Poikkeus, A.M., Ketonen, R. & Siiskonen, T. 2003. Puhutusta kirjoitettuun kieleen. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen. & R. Ketonen. (toim.) *Joko sepuhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Juva: PS-Kustannus, 69–80.
- Poikonen, P-L. 1999. Yhteistä polkua etsimässä. Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman laadinta toimintatutkimuksena. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitoksen julkaisusarja A, Tutkimuksia 1.
- Ponsila, M-L. 2002. Fonologisten taitojen yhteys lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen. Teoksessa K. Launonen. & A-M. Korpijaakko-Huuhka. (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Helsinki: Palmenia. 77–94.
- Puolakanahon, A., Poikkeus, A-M., Ahonen, T., Tolvanen. A. & Lyytinen, H. 2004. Emerging phonological awareness differentiates children with and without familial risk for dyslexia after controlling for general language skills. *Annals of Dyslexia* 54(2), 221–243.
- Puolakanaho, A. 2007. Early prediction of reading - Phonological Awareness and Related Language and Cognitive Skills in Children with a Familial Risk for Dyslexia. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskunnallinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Puolakanaho, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P., Poikkeus, A.-M., Tolvanen, A., Torppa, M., & Lyytinen, H. 2008. Developmental links of very early phonological and language skills to second-grade reading outcomes: Strong to accuracy but only minor to fluency. *Journal of Learning Disabilities*, 41(4), 357–370.
- Puolimatka, T. 2001. Opetuksen teoria, konstruktivismista realismiin. Vammala: Vammalan kirjapaino
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki. WSOYpro.

- Sarmavuori, K. 2003. Alkuaskelet äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Äidinkielen opetustieteen seuran julkaisuja. Helsinki: Valopaino.
- Scarborough, H.S. 1990. Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61, 1728–1743.
- Silvén, M. 2002. ”Something from almost nothing.” Early interaction and language acquisition in Finnish children. Cascading effects from first words to reading? Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis B* 256.
- Silvén, M., Poskiparta, E., Niemi, P. & Voeten, M. 2007. Precursors of reading skill from infancy to first grade in Finnish: continuity and change in a highly inflected language. *Journal of Educational Psychology* 99(3), 516–531.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2012. Erityisopetus (verkkojulkaisu). ISSN=1799-1595. 2011. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 3.12.2012]. Saatavilla [www-muodossa: http://www.stat.fi/til/erop/2011/erop_2011_2012-06-12_tie_001_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2011/erop_2011_2012-06-12_tie_001_fi.html)
- Takala, M. 2006. Lukemaan opettaminen. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki vaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tiihonen, E. 1994. Esiopetuskokeilut sillanrakentajina päivähoidosta peruskouluun. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön taustaa. Teoksessa: M. Kankaanranta & E. Tiihonen, (toim.) *Joustavasti oppimaan. 5-8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Tolonen, J. 2006. Perusopetuksen strateginen suunnitelma. Jyväskylä: Jyväskylän seudun verkostokaupunki/aluekeskusohjelma.
- Torgesen, J.K., Alexander, A. W., Wagner, R.K., Rashotte, C.A., Voeller, K., Conway, T. & Rose, E. 2001. Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 33–58.
- Tornéus, M. 1991. Löytöretki kieleen – lapsen kielellisen tietoisuuden kehittyminen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Tunmer, W. & Cole, P. 1985. Learning to read: A metalinguistic act. Teoksessa: Simon, C. (toim.) *Communication skills and classroom success*. London: Taylor & Francis Ltd.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Kustannusyhtiö Tammi, Helsinki.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY

Vauras, Poskiparta, E & Niemi, P. (toim.) 1994. Diagnostiset testit 1. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus.

Vitikka, E. & Saloranta, O. 2002. Opetussuunnitelmajärjestelmä. Teoksessa O. Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy, 8-11.

Vygotsky, L. 1979. Mind in Society. Second Printing. United States of America.

Tutkimuksessa analysoidut opettajan oppaat:

Wäre, M., Suonranta-Hollo, L. & Lerkkanen, M-K. 2009. 1.-7. painos. Pikkumetsän aapinen. Harjoitusvihko 1a. Helsinki: WSOYpro Oy.

Wäre, M., Lerkkanen, M-K., Suonranta-Hollo, L., Korolainen, T., Parkkinen, J., Kirkkopelto, K. & Ketonen, R. 2010. 1.-6.painos. Pikkumetsän aapinen. Opettajan opas 1a. Helsinki: WSOYpro Oy.

Wäre, M., Lerkkanen, M-K., Hannula, M., Parkkinen, J., Poikkeus, A-M., Rintakorpi, K & Sääkslahti, A. 2012 1.-4. painos. Pikkumetsän esiopetus. Opettajan opas A. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Wäre, M., Lerkkanen, M-K., Hannula, M., Parkkinen, J., Poikkeus, A-M., Rintakorpi, K & Sääkslahti, A. 2012 1.-3. painos. Pikkumetsän esiopetus. Opettajan opas B. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Liitteet

Liite 1: Näyte Pikkumetsän esiopetuksen opettajan oppaan sivusta ja jäsentämisen yleisestä periaatteesta.

KIELELLINEN TIETOISUUS JA MATEMATIIKKA

1. VIIKKO

Tutustutaan Y-kirjaimeen ja -äänteeseen

- Aikuinen kertoo.**

Myllyhiiri oli ihmeissään. Pupulan lapset eivät olleet aikoihin käyneet myllyn puolella. Mitä oli tapahtunut? Lopulta Myllyhiiren oli pakko hiipiä Pupulan ovelle kuuntelemaan. Vaikka se kuinka odotti ja jopa painoi korvansa oveen, niin Pupulan puolelta ei kuulunut mitään. Se istahti kirjainsäkin päälle ja muisteli kaihoisasti hauskaa Jussia, topakkaa Elsa ja ystävällistä Ossia. Kyynel vierähti Myllyhiiren silmäkulmasta. Hiiri huomasi, että sillä oli ikävä ja se tyrskähti itkuun. – YY, YY, YHYY, YHYY, se nyhyi. (Lapset matkivat.) – Minä olen aivan yksin. – YY, YY, YHYY, YHYY, se kyynelehti. (Lapset matkivat.) Aikansa nyhyttyään hiiri kuivasi kyyneleensä ja tajusi, että sen takamuksen alla oli jotain terävää tai oikeastaan kaksi terävää. Hiiri kaiveli säkkiä ja löysi kirjaimen, joka muistutti maljaa, jossa oli jalka. (Aikuinen piirtää Y-kirjaimen, ensin maljan ja sitten jalan.) Malja pysyi hyvin käpälässä, mutta pöydällä se olisi kaatunut. – Jos jalka olisi tukevampi, keräisin tähän kyyneleeni, hiiri mietti ja alkoi sitten kirjoittaa haikeaa runoa yksinäisyydestä ja ystävien kaipuusta. Hiiri piirsi paperiin oikein kauniin Y-kirjaimen. (Aikuinen piirtää ilmaan.) – Yllätys, yllätys, kuului samassa Ossin iloinen ääni. Olemme taas kotona. Kynä pysähtyi. Hiiren ei tarvinnutkaan kirjoittaa yksinäisyysrunoa, koska se ei ollut enää yksin. – Voisi Y-kirjaimesta aloittaa ystävyysrunonkin, se hymyili ja tunnusti itselleen pitävänsä Pupulan lapsista ja heidän iloisista äänistään.
- /y/-ääne**
 - Kokeillaan, miltä kuulostaa yy, yy, yy, yhy, yhy, yhy.
 - Tarkastellaan: Miltä suu näyttää? Missä kieli on?
 - Maistellaan /y/-äännettä kirjainlorun avulla. Pyri pitämään /y/-ääne oikean mittaisena.

Y niin kuin yö.
Pöllö yöllä syö.
 - Kiinnitetään Y-kirjainkortti seinälle.
- Tarkastellaan ja keksitään Y-sanoja.**
 - Etsitään y-ääne/-kirjain lasten nimilapuista / Pikkumetsän sanoista. (MYLLY)
 - Etsitään Y-sanoja ympäristöstä ja lasten kokemuksista. Aikuinen antaa vihjeen esim. *Portaita voi mennä alas tai... (ylös)*. Kirjoitetaan sanakortti.
 - Leikkiluetaan koko sana / tavuittain. Korostetaan alkuäännettä.
 - Nimetään kaksi kuvaa (esim. yksi – kaksi). Sanotaan sanat alkuäännettä korostaen. Kumpi sana alkaa /y/?
 - Alkuäänteen lisäys/poisto: SYLI – YLI. Peitä S. Leikkiluetaan. Paljasta S. Leikkiluetaan.

Kuuluuko sanan alussa y-ääne? (peukalo ylös – alas)

1. yö	2. yskä	3. tyttö	4. ystävä
5. yksi	6. yllätys	7. kynä	8. tyyny

Lyhyt vai pitkä /y/-ääne?

Kirjaimen nimi kuulostaa aina pitkältä /y/-äänteeltä, joten lyhyen ja pitkän äänten tunnistaminen ei ole itsestään selvää. Korvaa on kuitenkin hyvä herkistää kuulemaan ero. Esim. *Koko syksyn kävin eskaria.* Syksyyn kuuluu sade. Sanotaan peräkkäin monta kertaa: syksy – syksyyn. Havaitaan ero kohdistamalla huomio /y/-äänten kesto.

Kirjaimen piirtäminen

Aikuinen kertoo ja piirtää:

Myllyhiiri ajatteli vähän askarrella. Se alkoi tehdä itselleen hienoa kynätelinettä, sellaista ylettömän yksinkertaista. Myllyhiiri otti pienen palan peltiä ja taivutti sen kauniiksi pikku V-kirjaimeksi. (Aikuinen piirtää Y-kirjaimen yläosan.) Sitten se otti tukevan, suoran puupalikan ja ruuvasi sen kiinni peltiin. (Aikuinen piirtää Y-kirjaimen alaosan.) Hiiri tarkisti, että puupalikka tuli tiukasti kiinni, niin että pellin ja puun väliin ei jäänyt rakoa. Hiiri tarkisti vielä, että oli taivuttanut pellin niin, että molemmat sivut olivat yhtä pitkät. Olivathan ne. Lopuksi hiiri maalasi telineen iloisen punaiseksi. (Aikuinen piirtää vielä Y:n.)

- Tehdään oman kehon avulla Y-kirjain.
- Harjoitellaan Y-kirjaimen muotoa samaan tapaan kuin A-kirjainta.
- Harjoitusvihko:** Kirjainmuodon piirtämistä voi lopuksi harjoitella harjoitusvihkon taakse s. 79. Monisteessa A 39 on kirjainharjoitus isossa koossa.

MATEMATIIKKA

Numeromerkki ja luku 9

- Pannaan pöydälle 9 palikkaa. Lasketaan ne luettelemalla.
- Katsotaan sormista, kuinka monta sormea yhdeksään tarvitaan viiden sormen lisäksi.
- Etsitään eskaritilasta pareittain 9 pientä esinettä. Välillä lasketaan, kuinka monta on jo löytynyt yhteensä ja kuinka monta yhdeksästä vielä puuttuu.
- Mistä numeromerkki / luku yhdeksän on lapsille tuttu? (osoitteet, puhelinnumerot jne.)
- Järjestetään numerokortit lukujonoksi. Luetaan luvut. Kosketaan jokaista numeromerkkiä sormella. Tutkitaan, mikä luku on ennen yhdeksää. Kuinka monta askelta on esim. luvusta 6 lukuun 9?
- Heitetään kahta noppaa, kunnes noppien silmien lukumäärä on yhteensä 9.
- Voiko 9 porkkanaa jakaa tasan kahdelle/kolmelle/neljälle?

Liite 2: Perusopetuksen opetussuunnitelmat perusteiden asettamat tavoitteet äidinkielelle ja kielelliselle tietoisuudelle

TAVOITTEET VUOSILUOKILLA 1-2

(Opetushallitus 2004, 46–49)

Oppilaan vuorovaikutustaidot karttuvat

Oppilas

- tottuu koulun vuorovaikutustilanteisiin
- oppii kuuntelemaan keskittyen
- oppii kysymään ja vastaamaan sekä kertomaan omia tietojaan, kokemuksiaan, ajatuksiaan ja mielipiteitään
- kehittää kielellistä ja fyysistä kokonaisilmaisuaan.

Oppilaan luku- ja kirjoitustaidot kehittyvät

Oppilas

- oppii lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikat sekä niiden opettelussa tarpeellisia käsitteitä; hän oppii ymmärtämään harjoittelun sekä säännöllisen lukemisen ja kirjoittamisen merkityksen
- kehittää luku- ja kirjoitustaitoaan, myös medialukutaitoaan, sekä viestintävalmiuksiaan tietoteknisessä oppimisympäristössä
- oppii tarkkailemaan itseään lukijana ja kirjoittajana
- oppii vähitellen omaa tekstiään kirjoittaessaan ottamaan huomioon kirjoitettua kieltä koskevia sopimuksia.

Oppilaan suhde kirjallisuuteen ja kieleen rakentuu

Oppilas

- tutustuu kuunnellessaan ja lukiessaan kirjoitettuun kielimuotoon, hänen sana- ja ilmaisuvarastonsa ja mielikuvituksensa rikastuvat, hän saa aineksia ajatteluunsa ja ilmaisuunsa
- opettelee valitsemaan itseään kiinnostavaa luettavaa ja lukee lukutaitoaan vastaavia kirjoja
- tottuu tarkastelemaan kieltä, sen merkityksiä ja muotoja
- tottuu siihen, että teksteistä puhutaan myös käyttämällä sellaisia käsitteitä kuten äänne, kirjain, tavu, sana, lause, lopetusmerkki, otsikko, teksti ja kuva